

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – ESCOLA DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ELENITA SANTANA DE ALMEIDA

A CRISE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA COMO FORMA DE  
ADMINISTRAÇÃO – UMA LEITURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA  
DE AVALIAÇÃO E A IMPRENSA

GUARULHOS

2019

ELENITA SANTANA DE ALMEIDA

A CRISE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA COMO FORMA DE  
ADMINISTRAÇÃO – UMA LEITURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA  
DE AVALIAÇÃO E A IMPRENSA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de São Paulo. Linha de Pesquisa:  
Educação, Estado, Trabalho

Orientação: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Angélica Pedra Minhoto

GUARULHOS

2019

Almeida, Elenita Santana de

A crise na educação estadual paulista como forma de administração – uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa/ Elenita Santana de Almeida. - Guarulhos, 2019.

128f.

Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Maria Angélica Pedra Minhoto

Título em inglês: The crisis in São Paulo state schools as a mean of administration – a reading from relationship between evaluation policy and the press

1. Educação
2. Avaliação Educacional
3. Crise educacional e grande imprensa.

ELENITA SANTANA DE ALMEIDA

A CRISE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA COMO FORMA DE  
ADMINISTRAÇÃO – UMA LEITURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA  
DE AVALIAÇÃO E A IMPRENSA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Linha de Pesquisa: Educação, Estado, Trabalho

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Angélica Pedra Minhoto

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Carlos Antônio Giovinazzo Júnior  
PUC/SP

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna  
Unifesp/ Guarulhos

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo pelas leituras e discussões propostas.

Ao professor doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior e à professora doutora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, pela leitura criteriosa do relatório de qualificação e pelas considerações realizadas que contribuíram para a redação final desta dissertação.

À professora doutora Maria Angélica Pedra Minhoto, orientadora desta pesquisa, por todas as leituras, observações e correções ao longo do processo de pesquisa e escrita, mas principalmente pelas conversas e indicações de leitura inquietantes que mobilizaram meu pensamento para compreender o projeto de sociedade que se esboça a partir das políticas impostas à Educação.

Aos amigos e amigas de todas as horas: Carol Teles e Tassio Silva, por insistirem na realização da inscrição para o processo seletivo de ingresso neste programa de pós-graduação; à Maris, Lúcia e Passaty, por exemplificarem em suas práticas o compromisso ético com uma Educação emancipatória; à Juliana Froeder, pelas conversas e leituras compartilhadas; à Thaís Cizauskas e o Rafael Cícero, não apenas pela contribuição direta neste trabalho, mas por serem companheiros de longa data no debate e na ação por uma outra realidade nas escolas.

À minha esposa, companheira e amiga, Débora dos Santos Souza, pelos dias e lutas compartilhados que me ensinam o afeto como forma de resistência.

## RESUMO

O problema central investigado neste estudo, expressa-se na seguinte questão: as formas de divulgação dos resultados do Saresp na grande imprensa paulista contribuem para a produção de um estado de crise na rede pública de ensino do estado de São Paulo? De que maneira? A hipótese principal é que a divulgação dos resultados das escolas públicas estaduais paulistas contribui para a constituição de uma opinião comum cada vez mais difundida de que a escola pública é uma instituição em permanente crise. Desdobram-se, ainda, a partir do problema central as seguintes questões: a) os enunciados oficial e da imprensa sobre os resultados do Saresp corroboram para imposição de padrões extrínsecos à lógica educacional, denotando o ajustamento à demanda do sistema produtivo?; b) as formas como os resultados foram expostos nos relatórios oficiais e na imprensa auxiliam a justificar as intervenções propostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP)?; c) a divulgação dos resultados do Saresp em *O Estado de S. Paulo*, bem como as iniciativas propostas para a rede, evidenciam a busca pela equidade ou estimulam a competitividade entre as escolas? De quais formas? Considerou-se como fonte para análise as publicações do jornal *O Estado de S. Paulo* que visavam difundir e analisar os resultados obtidos pelas escolas estaduais paulistas, entre os anos de 1995 e 2007, em articulação com os relatórios oficiais da SEE/SP. As fontes foram analisadas à luz do conceito de racionalidade tecnológica referenciado nos autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial Herbert Marcuse. Os resultados da pesquisa indicaram que o uso de determinadas expressões nas publicações d'OESP ratificaram representações do senso comum sobre a qualidade da escola, convertendo-as na constatação de um estado de crise na rede Estadual de educação. Nos relatórios oficiais, a responsabilidade pelos resultados foi correlacionada às características dos indivíduos e de cada escola. Ambas publicações mostraram que a partir da constatação da crise, a SEE/ SP induziu mudanças na rede estadual, convertendo a avaliação em um mecanismo de administração da rede. Nesses enunciados, os objetivos e metas impostos à educação aproximavam noções oriundas do sistema produtivo à lógica educacional.

**Palavras-chave:** Saresp; racionalidade tecnológica; Política de avaliação educacional; Crise educacional e grande imprensa.

## ABSTRACT

The central problem investigated in this study is expressed in the following question: have the ways of dissemination of the results of Saresp by the press contributed to the production of an estate of crisis in São Paulo's public school system? In what way? The main hypothesis lies on the idea that the way these results are disseminated contribute to the constitution of an increasingly and widespread opinion that the public school is an institution in permanent crisis. From this central problem, the following questions were also unfolded: a) Have the government and press statements about the Saresp results corroborated to the imposition of extrinsic standards to the educational logic, denoting the adjustment to the demand of the productive system?; b) have the ways in which the results were presented in the official reports and in the press contributed to justify the interventions proposed by the Secretary of Education of São Paulo (SEE / SP) ?; c) has the dissemination of the results of Saresp in *O Estado de S. Paulo*, as well as the initiatives proposed by SEE/SP highlighted the pursuit of equity or have stimulated competitiveness among schools? How? It was considered as source of analysis the publications of the newspaper *O Estado de S. Paulo* that aimed to disseminate and analyze the results obtained by the state schools of São Paulo, in the period between 1995 and 2007, in conjunction with the official reports of SEE/SP. The sources were analyzed through the conceptions of the authors of the Critical Theory of Society, in particular by Herbert Marcuse. The results of the research demonstrated that the use of some expressions on the newspaper publications ratify the common sense about the quality of the public school, converting them on a proof of a state of crises in the educational system of São Paulo. In the official reports, the accountability for the results were related to the individual's characteristics and the schools themselves. Both reports demonstrated, that due the finding of the crisis, SEE/SP provoked changes in the state system converting Saresp into an administration policy. In these statements, the established objectives and goals are approximated to the productive system rather than to the educational logic.

**Key words:** Saresp; technological rationality; Educational assessment policy; Educational crisis and big press.

## Sumário

Introdução .....	9
1 A dimensão da divulgação de resultados do Saresp como objeto de estudo.....	20
1.1 Levantamento bibliográfico .....	33
1.2 Problema, objetivos e hipóteses .....	35
1.3 Procedimentos de Método.....	38
1.4 As fontes.....	38
1.4.1 Corpus de publicações de OESP para análise .....	41
1.4.2 Corpus de relatórios pedagógicos publicados pela SEE/SP .....	44
1.5 Procedimentos de análise .....	44
2 Saresp: contexto de divulgação e suportes nos quais os resultados foram conhecidos .....	50
2.1.1 Estado de crise da escola pública e seus responsáveis: manifestação da ideologia da racionalidade tecnológica.....	68
2.1.2 Comunicação de massa e formadores de opinião: a construção da crise e do caminho para a intervenção .....	87
2.1.3 Construindo a “qualidade da educação pública: do direito universal à concorrência típica de mercado	91
Considerações Finais.....	97
Referências .....	107
Anexo 1 - Nota sobre a coleta do material .....	118
Anexo 2. Quadro 3 – Relação Hipóteses – Itens (Publicações oficiais da SEE/SP dos resultados do Saresp).....	121
Anexo 3. Quadro 4 – Relação Hipóteses – Itens (Publicações em OESP).....	122
Anexo 4. Quadro 5 – Protocolo de Análise das publicações de OESP .....	123
Anexo 5. Quadro 6 - Síntese Saresp – 1996 a 2007 (parte 1- período de implementação).....	124



## Introdução

*A reforma da educação é urgentemente necessária e requer persistência e o alinhamento político do governo, mídia, empresários, professores, pais e estudantes. Todos precisam valorizar e exigir melhor aprendizagem.*

Jaime Saavedra,  
Diretor Sênior de Educação do Banco Mundial.

A citação acima foi extraída de um comunicado direcionado à imprensa, publicado na página do Banco Mundial (BM)<sup>1</sup> em 26 de setembro de 2017, apresentando o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018*, um documento de 239 páginas, disponível no mesmo sítio eletrônico em que se lê a declaração e elaborado sob a direção dos principais economistas da própria instituição. O título do informe remete ao alerta do BM à existência de uma “crise de aprendizagens” sobre a qual maiores detalhes poderiam ser encontrados no relatório indicado. A caracterização da crise baseia-se em diferentes dados estatísticos e consiste resumidamente na exposição dos jovens à “perda de oportunidade e salários mais baixos mais tarde na vida porque suas escolas de ensino fundamental e médio não os estão educando para serem bem-sucedidos na vida”. À tal constatação, o comunicado traz “três recomendações políticas” imprescindíveis para a superação dessa situação, a primeira delas diz respeito a necessidade de “avaliar a aprendizagem, para que ela seja uma meta verificável”.

A avaliação apresenta-se, assim, como base das conclusões presentes no relatório e como subsídio para as recomendações políticas que se estabelecem. É mencionada outras vezes no comunicado do BM direcionado à imprensa, seja para dizer que é uma realidade para “somente metade dos países em desenvolvimento”, ou ainda comparando os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>2</sup> que apontam uma proximidade entre os resultados de desempenho de Alemanha e Vietnã, sugerindo que apesar da distância econômica entre esses países a educação os colocaria em situação de igualdade.

A partir do pressuposto anunciado pelo BM – qual seja: que os sistemas de ensino são responsáveis pela perda de oportunidades dos jovens, pelos baixos salários que passam a receber quando adultos e pelo insucesso em suas vidas – algumas interpretações são possíveis: a) embaçam-se as fronteiras entre o universo do mercado e o da educação de tal modo que o primeiro pode ditar diretrizes ao segundo, considerando que este último se configuraria como

<sup>1</sup> Disponível na página: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em 2 de dezembro de 2018.

<sup>2</sup> *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, com a coordenação geral da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

impeditivo ao seu desenvolvimento; b) a reforma da educação defendida tem base em imperativos econômicos e requer o engajamento de amplos setores, como o Estado, o mercado, a imprensa e a sociedade civil; c) a avaliação, nesse caso a de sistemas/rede de ensino realizada em larga escala, destaca-se como meio para a indução, coordenação e monitoramento de políticas educacionais e, ainda, como finalidade das mesmas.

O estreitamento entre mercado e educação não é, contudo, um fenômeno recente. A tendência ao utilitarismo da formação humana já foi amplamente identificada, entre outros, por Laval (2004), em diferentes obras desde o século XVI. Citando Herbert Spencer, Benjamin Franklin, Jean-Jacques Rousseau e Adam Smith, o autor analisa tentativas de “definir e constituir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo” (p. 8). Esse espírito se oporia ao conhecimento tido como aristocrático, que não estivesse afinado com as necessidades práticas e imediatas do dia-a-dia do povo e desempenharia maior influência em períodos históricos marcados pelo crescimento econômico, como no caso francês analisado pelo autor, o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar). Tais necessidades demandariam, em função do aumento do consumo e da produtividade, maior especialização da mão-de-obra (LAVAL, 2004, p. 9).

O que pode, contudo, diferenciar-se na história recente é que para além da influência exercida sobre os objetivos e fins da educação, essa última tem se constituído como uma oportunidade para negócios, mesmo se considerarmos apenas as redes públicas de ensino. Estudos elaborados por Adrião e Peroni (2009) e Adrião e Pinheiro (2012) exemplificam tais iniciativas que se convertem nas parcerias instituídas entre poder público e iniciativas privadas lucrativas ou não, para a elaboração de currículos, formação de gestores e docentes e ofertas de vaga, em especial na educação infantil. Pode-se ainda citar os repasses públicos ao setor privado pela aquisição de livros didáticos, merenda, para as instituições/empresas que realizam as avaliações de desempenho escolar em larga escala e seleção de profissionais da educação através dos concursos públicos.

Sobre as avaliações, Becker (2010) afirma que apesar do financiamento público às iniciativas privadas se constituir como um argumento contrário à expansão dos sistemas avaliativos, esse mecanismo decorre da ausência de equipes internas da administração pública com *know how* para realizar esse trabalho e defende, por fim, que a avaliação promovida por instituições externas não chega a comprometer 0,3% do orçamento destinado à educação. Minhoto (2008, p. 81) aponta que, apesar da defesa que a parceria entre empresas privadas e poder público para a realização das avaliações gera benefícios mútuos, esses contratos

representam grande parte do aporte financeiro dessas empresas que lucram, inclusive, com os maus resultados aferidos, tendo em vista que se segue a esses a demanda por mais avaliações.

Também as reformas encontram longa tradição na educação. Cury (2010), em artigo sobre as reformas educacionais brasileiras, analisa sua incidência ao longo de diferentes períodos. Apenas na Primeira República, o autor elenca seis reformas do ensino no Brasil. É preciso considerar ainda aquelas que ocorreram anteriormente, durante o Império e posteriormente, na Era Vargas e no período chamado pelo autor de Regime Militar, e que se sucedem no atual Estado democrático de direito. Por vezes, essas reformas relacionavam diretamente a educação ao mundo do trabalho, como o Decreto nº 1.331-A de 1854 que prezava para que os conhecimentos fossem “aplicáveis aos usos da vida” (CURY, 2010, p.351), ou ainda os Decretos nº 19.980, de 1931, e nº 21.241, de 1932, que se voltavam ao ensino secundário com vistas a promover “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”.

Para o autor, o termo *reforma* pode indicar regressão ou inovação em relação às formas já conhecidas, expressando “a substituição de uma forma pela outra, na medida em que a existente não atende mais aos parâmetros estabelecidos e vigentes, seja por desgaste, seja por insuficiência, seja por fracasso ou, então, seja por uma crise profunda” (CURY, 2010, p. 343). Portanto, a constatação de uma crise se constitui como um sólido argumento em direção à proposição de reformas.

Se, por um lado, a relação entre economia e reformas na educação não representa uma novidade em si, o estreitamento entre as duas ou, mais precisamente, a imposição de comportamentos, fins e linguagem da primeira sobre a segunda têm sido observados por diferentes autores a partir da lógica de um capitalismo caracterizado pela expansão globalizada.

Carnoy (2002, p. 23) aponta que, no esteio das crises e transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas mundialmente desde a década de 1970, foram estimuladas reformas educacionais que sob diferentes aspectos promoveram alterações na organização, regulação e financiamento de sistemas, no trabalho docente e na própria relação com o conhecimento. O autor afirma que essas reformas consistiam em respostas “às reviravoltas da economia mundial” e fundavam-se tanto na competitividade quanto em imperativos financeiros ou ainda, mais raramente, na equidade (CARNOY, 2002, p.55). Não obstante, é possível observar que apesar de muitos dos denominados países em desenvolvimento realizarem suas reformas educativas fundadas no imperativo financeiro de redução de investimentos no ensino

público, buscam também estabelecer padrões de competitividade em seus sistemas e redes de ensino (CARNOY, 2002, p.87).

Laval (2004, p. 10), ao analisar as mudanças na educação francesa, observa que à década de 1970, marcada por críticas com inspiração tecnocrática que se voltavam contrariamente ao ensino tido como tradicional, diversas obras, inclusive de agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), postulavam necessárias transformações à educação impostas pelo crescimento econômico. As décadas consecutivas seriam marcadas pelo acirramento dessas críticas ao ensino diante de um conjunto de fatores denominado pelo autor como “mutações do capitalismo” cuja “aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital” (LAVAL, 2004, p. 14). Nesse sentido, a “economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal” (LAVAL, 2004, p.15).

Em relação às imposições econômicas de um capitalismo cada vez mais globalizado à escolarização, as agências internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, citados anteriormente, desempenham há um tempo considerável importante papel na elaboração de políticas educacionais supranacionais dirigidas especialmente, mas não unicamente, aos países pobres. Expandindo-se a partir da Segunda Guerra Mundial, grande parte das instituições com abrangência internacional estendem-se como braços da Organização das Nações Unidas (ONU), articulando-se em diversas frentes como desenvolvimento econômico, social e cultural (LIMA, 2015, p.68). Para além das agências citadas, destacam-se ainda, mundialmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, em um plano mais regional, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal).

A década de 1960 é indicada por diferentes autores como o marco da intensificação da atuação dessas agências no âmbito da educação (CARNOY, 2002; CASASSUS, 2001; LAVAL, 2004; SANDRONI, STENCE *apud* LIMA, 2015). As recomendações e relatórios publicados acerca do binômio desenvolvimento econômico – educação, encontram-se em um amplo escopo de esforços efetivos para, segundo Dale (2004, p. 423), constituir uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Exemplarmente, entre fins do século XX e início do XXI, Lima (2015) localizou diversos programas em desenvolvimento na América Latina e Caribe, como:

O Programa Educação para Todos (EPT), o Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE), as Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE), o Projeto Principal de Educação (PPE), Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários e o Programa Interamericano de Educação da Organização dos Estados Americanos. (LIMA, 2015, p.80)

O programa Educação para Todos, compromisso internacional para a universalização da escolarização, foi instituído durante a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, sob coordenação da Unesco, mas com ampla integração de outras instituições como o Banco Mundial que à ocasião apresentou o documento *El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política*, no qual realizava uma série de recomendações voltadas às reformas educativas nos “países em desenvolvimento”. Essas reformas deveriam introduzir nas burocracias ineficazes novos mecanismos de gestão, entre esses os sistemas de avaliação encontram-se como pressuposto à constituição das “escolas eficazes” (ADRIÃO, 2006, p.24).

Em um plano mais regional, Casassus (2001) destaca a *Promedlac IV*, reunião organizada pela Unesco com Ministros da Educação em 1991, no Peru, intencionando constituir as bases para o desenvolvimento de um projeto educacional para América Latina e Caribe. A exemplo de Jomtien, o enfoque centrava-se na incorporação de mudanças de gestão objetivando: a abertura dos sistemas educativos às demandas da sociedade e a alianças e parcerias, inclusive para a tomada de decisões; facilitar o processo de descentralização e, ainda, passar da ênfase à quantidade para a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001, p. 11). Observe-se que o incentivo dado à abertura dos sistemas educativos, no que se refere às demandas sociais e novas alianças firmadas, relaciona-se ao atendimento da necessidade de novos perfis de trabalhadores e à expansão do contexto de influência econômica.

Entre as formas de induzir o atendimento às orientações, uma prática comum ao BM é condicionar financiamentos aos países à adoção das prescrições do banco (DALE, 2004). De outro modo, também pode ocorrer a adesão dos países intencionando a aproximação a instituições como a OCDE, tendo em vista tornarem-se membros dessa organização, o que proporcionaria determinadas vantagens comerciais.

Conferências, compromissos firmados entre nações, financiamentos condicionados ao ajustamento entre a pauta econômica e a educativa somam-se ao estabelecimento de indicadores a partir do pressuposto das agências do que deva ser qualidade em educação, além do levantamento e publicação dos dados que promovem a comparação entre os resultados de desempenho escolar de diversos países com realidades econômicas e sociais muito distintas.

Nesse sentido, os programas internacionais de avaliação têm sido efetivos como fontes que subsidiam a construção desses quadros comparativos. Entre eles, o Pisa organizado pela OCDE, mas com a coordenação das autoridades em educação de cada país onde a avaliação ocorre, vem desde o ano 2000 expandido sua atuação para além dos países participantes: em 2018, a OCDE contava com 37 países membros o que não a impediu de contabilizar 70 países na realização de seu programa de avaliação de estudantes<sup>3</sup>.

No caso brasileiro, é interessante observar a compatibilização entre as proficiências de leitura avaliadas pelo programa internacional e aquelas mensuradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo Ministério da Educação (BECKER, 2010). Esta compatibilização se dá em decorrência da participação do Brasil como signatário do programa *Educação para Todos*.

Para Dale (2004, p.433-434), esses exemplos permitem localizar uma agenda educacional globalmente estruturada a partir da padronização da educação com abrangência transnacional. Analisando o discurso dos defensores dessa visão, o autor identifica a ideia de que a educação de massa é tida como método científico ou racional de expansão do progresso respondendo, assim, a uma missão modernizadora.

Dessa forma, a avaliação educacional destaca-se como importante instrumento por responder aos diferentes interesses, recebendo amplos estímulos à adoção de práticas que convergem para as recomendações das agências internacionais

(...) tais como o International Educational Assessment (IEA), o American National Center of Educational Statistics (NCES), a OCDE e o Banco Mundial. Todas essas instituições compartilham uma visão globalizada da educação e da eficácia, acompanhada por uma concepção extremamente quantitativa dos progressos conseguidos. (CARNOY, 2002, p. 91)

A avaliação estimulada por essas agências diferencia-se, contudo, daquela realizada internamente na escola. Para Gatti (2003), a avaliação educacional desenvolvida pelo professor no âmbito da sala de aula objetiva

(...) acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (GATTI, 2003, p. 99)

---

<sup>3</sup> Dados retirados do sítio eletrônico “Todos pela Educação”, página de monitoramento das ações do programa Educação para Todos no Brasil, disponível no endereço <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-pisa>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

Pode ser compreendida ainda como uma análise proporcionada pela utilização de diferentes instrumentos que indiquem as aprendizagens de seus alunos (GATTI, 2003). Definição aproximada pode ser encontrada em Luckesi (2011, p. 148) quando descreve que o propósito da avaliação “é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico”.

Por vezes criticada, ora pelo uso autoritário das avaliações como forma de punição aos estudantes (LUCKESI, 2008), ora pelo inverso, compreendendo que os padrões de avaliação dos docentes tendem a nivelar por baixo os alunos em decorrência da excessiva consideração de aspectos externos à escola na aprendizagem (CARNAÚBA, 2015), a subjetividade apresenta-se como característica inerente à avaliação realizada pelo professor, incidindo sobre a elaboração dos instrumentos, correção e atribuição de valor (seja por notas ou conceitos). Esses apontamentos não raramente são usados como argumentos para justificar a necessidade de produzir pareceres externos mais objetivos sobre a qualidade da escola. Ressalta-se, contudo, que as avaliações externas à escola respondem a propósitos diferentes daquelas realizadas pelos professores e assim não as substituem.

Para este estudo, no entanto, o enfoque é nas avaliações que se voltam às redes, sistemas ou mesmo programas de ensino considerando que se configuram como políticas educacionais, bem como induzem outras políticas (curriculares, de formação, remuneração e regulação do trabalho docente) e de ambas as formas afetam a dinâmica das salas de aulas.

Vianna (1995) aponta a década de 1960 como marco em diferentes países na intensificação tanto das pesquisas sobre avaliação educacional quanto em diferentes experiências realizadas. Exemplarmente, nos Estados Unidos, que tiveram expostas suas deficiências no ensino no contexto Guerra Fria pelos avanços científicos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Desenvolveu-se, nesse período, o conceito de responsabilização na educação (*accountability*), com o objetivo de evitar desperdícios na aplicação de programas e currículos.

A tradição da Inglaterra de pensar avaliação da educação remonta ao século XIX, passando pela influência dos estudos que atrelavam conhecimentos sobre psicologia e estatísticas para o desenvolvimento da psicometria, tecnologia posteriormente criticada, mas que teve amplo impacto na constituição de instrumentos avaliativos. Ainda da Inglaterra, no

capitalismo pós Segunda Guerra e sob o ideário econômico keynesiano<sup>4</sup>, estabeleceu-se a vinculação entre mão-de-obra tecnicamente qualificada e crescimento econômico/desenvolvimento tecnológico/segurança nacional que impunha desafios à educação. Dessa relação, resultaram experiências como a parceria entre o governo e a Fundação Nuffield que viabilizou a construção de uma abordagem qualitativa de avaliação considerando a tríade – informações fornecidas pelas escolas, críticas e conhecimento dos problemas – para promover a adequação do programa (VIANNA, 1995, p. 14-15).

Proporcionando um panorama ampliado, Vianna remonta aos Estados Unidos de 1845 para mostrar a iniciativa de Horace Mann de se utilizar da coleta de dados para subsidiar decisões educacionais. Posteriormente, no início do século XX, observa a influência de elementos do gerenciamento industrial, como a sistematização, a padronização e a eficiência afetando a vida em sociedade nos Estados Unidos e, por conseguinte, as ideias e práticas em educação. O autor aponta ainda a importância da fundamentação teórica desenvolvida por E.L. Thorndike, segunda a qual seria possível medir as mudanças dos indivíduos, o que corroborou na constituição de um aparato tecnológico que pudesse realizar tais medidas. É desse período o emprego das taxas de evasão e aprovação para mensurar a eficiência do professor e/ou da escola, estratégia ainda hoje utilizada (p.10). Outra referência importante, Ralph W. Tyler teve ampla influência ao longo dos anos de 1930 e meados de 1940, ao cunhar o termo avaliação educacional e propor formas de realizá-la a partir de bases objetivas (VIANNA, 1995, p. 10; FERNANDES, 2010, p.20).

No que tange ao Brasil, Gatti (2014, p. 18) observa que apesar da crescente preocupação com a avaliação educacional desde a década de 1960 e de experiências isoladas, mas significativas desenvolvidas nesse campo, apenas a partir dos idos de 1990 tal preocupação traduziu-se na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, o Saeb. A autora, no entanto, aponta a existência da priorização dos valores quantitativos como tendência das redes de ensino na definição do que é qualidade na Educação, o que subtrai ao debate questões importantes sobre as condições objetivas em que se originam os resultados que posteriormente convertem-se nos diferentes índices educacionais (GATTI, 2014, p. 20-21).

Essa característica de ressaltar os aspectos quantitativos se coloca como uma realidade identificável no âmbito da avaliação educacional. Laval (2004, p. 212), ao analisar a questão,

---

<sup>4</sup> Modelo influenciado pelo pensamento e ação política do economista John Maynard Keynes, que defendia a regulação do mercado pelo Estado, tendo em vista a redução de suas instabilidades.



argumenta que tal preponderância “repousa na dupla crença na perfeita neutralidade da ciência e na sua capacidade de escolher, senão todas, pelo menos as dimensões mais importantes da ação educativa”. Ainda para o autor, essa racionalização quantitativa assimila as ações humanas como ações tecnicamente mensuráveis (LAVAL, 2004, p.214).

Esses pressupostos de neutralidade e confiabilidade científica devem-se em parte ao fato de as avaliações externas em larga escala organizarem-se a partir da aplicação de diferentes teorias que se voltam à constituição de medidas psicométricas do rendimento escolar, podendo ainda estabelecer relações com outros dados ou indicadores, como o fluxo escolar ou o nível socioeconômico. Destacam-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que compreendem um conjunto de conceitos e técnicas para desenvolver instrumentos de aferição a serem aplicados em diversos campos, sendo a educação um deles. Desenvolvidas ao longo do século XX, essas teorias buscam conferir às avaliações tanto validade a seus construtos quanto otimização aos instrumentos utilizados (SARTES e SOUZA-FORMIGONI, 2013).

Segundo Silva (2017), a TCT utiliza-se do número total de acertos para mensurar o domínio em determinada área do saber. O autor destaca que dentre as principais limitações apresentadas por essa teoria está a impossibilidade de estabelecer comparações entre as informações levantadas caso não seja repetida a mesma avaliação ou uma paralela que guarde as mesmas características (SILVA, 2017, p. 15). De tal maneira que, desde a década de 1990, a TRI tem assumido protagonismo em relação à Teoria Clássica nas diferentes avaliações em largas escala. Para Silva,

Se com a TCT as avaliações tinham como objetivo avaliar a aquisição de conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento, os sistemas de avaliação que usam a TRI têm como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências em determinado nível de aprendizagem. (SILVA, 2017, p. 18)

Ainda para o autor essa mudança de enfoque tende de algum modo a alterar a relação com o conhecimento em sala de aula. No entanto, apesar de aparecer como propiciadora de análises psicométricas com alto grau de complexidade, a TRI pode apresentar problemas de validade e precisão e depende, em seu estágio atual, da criação de metodologias complementares para encontrar soluções a essas questões (ANDRADE, LAROS e GOUVEIA, 2010). Portanto, a precisão das informações nas diferentes teorias e metodologias utilizadas na atualidade depende de muitos fatores, inclusive da própria evolução dos conhecimentos produzidos sobre as técnicas e conceitos empregados e, apesar de oferecerem dados relevantes

às tomadas de decisão quanto à política educacional, deveriam ser somados a análises mais compreensivas das condições objetivas nas quais tais informações estão inseridas.

Também a complexidade que envolve as técnicas, equações, fórmulas, curvas e escalas de proficiência inerentes às teorias utilizadas na realização das diferentes avaliações externas em larga escala, consolida-se como parte dos argumentos em nome da neutralidade e objetividade da ciência. Para Méndez (2007), a busca pela objetividade responde a uma racionalidade técnica e instrumental, presta-se ao controle externo e, por vezes, é utilizada para justificar a exclusão. Dessa forma, os resultados quantitativos subsidiam os diferentes discursos que buscam encontrar causas naturais para desigualdades que são de ordem social. Ainda para o autor, essas formas de medição educativa corroboram para as práticas de seleção, classificação e distribuição dos sujeitos conforme seus resultados isolados de seus contextos. Além de uma sofisticada tecnologia, tais avaliações convertem-se em prescrição em relação ao conhecimento e à forma como deve ser adquirido, a partir de critérios alheios estabelecidos previamente, (MÉNDEZ, 2007, p. 29).

A técnica e a ciência aplicadas cada vez mais às avaliações educacionais refletem ainda a transformação de aspectos e características individuais em comportamentos e pensamentos padronizados. Para Marcuse (2015), esta é uma das faces da racionalidade tecnológica que, longe de expressar apenas a aplicação de uma determinada técnica, representa também um poder político organizado, considerando que “o a priori tecnológico é um a priori político na medida em que a transformação da natureza envolve aquela do homem, e na medida em que as ‘criações do homem’ são resultado e se reinserem no conjunto social” (MARCUSE, 2015, p. 161).

A partir desse modo de pensar, as avaliações pautadas em critérios técnicos e que apresentam seus resultados de forma quantitativa em relação aos padrões previamente estabelecidos, convertem-se em uma técnica social de produção de comportamentos, não podendo assim serem consideradas neutras diante da realidade, pois que se apresentam como uma de suas produtoras.

A racionalidade técnica, que possibilitou o domínio da natureza pelo homem, viabilizando as transformações e progressos da humanidade, guardando em si um potencial de liberdade e emancipação diante das adversidades encontradas na produção dos meios para a sobrevivência, converte-se, por vezes, em formas de ajustamento ao existente e apaziguamento das formas de oposição. Visto a constituição de uma agenda global de educação, como indicada

por Dale (2004), a racionalidade tecnológica convertida em formas de controle dos indivíduos e eliminação da crítica representa, para as agências que pautam a política econômica em nível internacional, um importante instrumento para a consecução de seus objetivos de padronização de mercados.

Gatti (2014) analisa ainda a função da imprensa na disseminação desses dados quantificados, considerando

(...) que a forma de divulgação dos resultados, e sua apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. (GATTI, 2014, p.22)

Dessa maneira, tão relevante quanto a forma e conteúdo das avaliações que se aplicam às redes e sistemas de ensino é o modo como os resultados são divulgados e interpretados e que podem justificar intervenções em diferentes níveis da estrutura educacional, impactando a questão salarial de docentes, a alocação de recursos financeiros e o controle sobre as práticas educativas (CARNOY, 2002, p. 87; 89).

A dimensão da divulgação desses dados quantificados apresenta-se como importante estratégia das agências internacionais como o Banco Mundial que, no comunicado citado no início desta introdução enfatiza a necessidade de “aplicar informação e medições para mobilizar cidadãos, aumentar a responsabilização e criar vontade política de uma reforma da educação” (Banco Mundial, 2018). É nesse sentido que a imprensa é convocada a engajar-se nesse processo de indução de políticas educacionais como mediador das informações à sociedade civil. Como apontado por Gatti (2014), ocorre que essa mediação pode se dar pela exploração dos resultados em seus aspectos quantitativos, e nem sempre se questiona a fundo a validade de tais dados ou mesmo as condições objetivas nas quais foram produzidos. Essa situação comumente gera inúmeras suspeitas e pareceres contrários à educação, como no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018* elaborado pelos economistas do BM que identificam uma “crise de aprendizagens” localizada na escola que impede, por sua vez, o desenvolvimento social e econômico de jovens, em especial, dos países mais pobres.

Nesse sentido, faz-se relevante compreender a imprensa na divulgação dos resultados das avaliações de educacionais, tendo em vista o importante papel que cumpre junto à sociedade como disseminadora de informações. Considerando a impossibilidade de se analisar a

divulgação dos resultados das diferentes avaliações educacionais na imprensa de forma generalizada, estabeleceu-se como objeto deste estudo a análise do *Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo* (Saresp) e a divulgação de seus resultados no jornal *O Estado de S. Paulo* e nos relatórios oficiais de SEE/SP, desde seu início, em 1996, até a consolidação do currículo da rede, em 2007.

## **1 A dimensão da divulgação de resultados do Saresp como objeto de estudo**

O Saresp como política de avaliação encontra-se em um escopo maior de ações desencadeadas pela reforma educacional que ocorreu no estado São Paulo a partir de 1995, tendo, desde sua reivindicação até sua implementação em 1996, três marcos referenciais: as novas *Diretrizes Educacionais* de 1995, a *Resolução nº 27* (Saresp) e seu *Documento de Implantação*.

O comunicado SE de 22 de março de 1995, que dispunha sobre as novas *Diretrizes Educacionais*, estava organizado em três partes – introdução, diagnóstico e diretrizes – iniciava apresentando uma análise dos vinte anos anteriores de políticas educacionais em São Paulo. Entre as críticas, apontava a construção desenfreada de escolas que, na visão exposta, provocara uma irracionalidade na rede e não fora acompanhada pela busca da qualidade no ensino. Assim, o crescimento acelerado da estrutura “sem a modernização dos mecanismos gerenciais” (SÃO PAULO, 1995, p. 8) tanto desorganizara a administração quanto a tornara obsoleta diante dos desafios impostos à educação, descritos nos seguintes termos:

“O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação toma-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional”. (SÃO PAULO, 1995, p. 8)

Essa situação justificava a necessidade de, sem demoras, promover a reforma do ensino paulista para que esse atendesse a demanda de “um Estado com um perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias” (SÃO PAULO, 1995, p. 8).

Entre os diagnósticos realizados no corpo do comunicado, a ineficácia e ineficiência do sistema aparecem com destaque. A primeira explicava-se pelos números relativos à evasão e repetência de alunos na rede estadual que representava ao erário um “desperdício na ordem de US\$ 324.720.000,00” (SÃO PAULO, 1995, p. 9). O documento afirmava que para além do

desperdício financeiro a ineficácia da rede também se expressava em termos de resultados de aprendizagem, citando que a

(...) enorme repercussão causada por estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, bem atesta este fato. Ao analisar o desempenho escolar de crianças de 13 anos, cursando da quinta à oitava série em diversos países do Mundo, verificou-se que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique. (SÃO PAULO, 1995, p. 9)

A ineficiência, por sua vez, era atestada pela “gigantesca, morosa e centralizadora” (SÃO PAULO, 1995, p. 9) estrutura da rede estadual. De modo que, a quantidade de alunos, escolas, funcionários, jornadas de trabalho e turnos de aulas impediam o dinamismo necessário, prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico, segundo o documento. A ineficiência também ali se expressava pela inexistência de um sistema de evolução por mérito na carreira dos profissionais estaduais de educação, que fomentaria a saída precoce desses sujeitos da sala de aula.

Além dessas questões, apontava-se no documento o fato de a SEE/SP não contar com “mecanismos de avaliação e controle dos serviços prestados”, o que se desdobrava como ausência de transparência dos dados à “clientela” (SÃO PAULO, 1995, p. 9), impedindo sua maior interação com a escola.

Esses elementos de ineficácia e ineficiência associados indicavam uma crise profunda do sistema que demandava uma “reforma radical dos padrões de gestão, um aumento criterioso dos recursos acompanhado da racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Nesses termos, apresentavam-se as diretrizes que deveriam promover “uma revolução na produtividade” (SÃO PAULO, 1995, p. 9) na rede estadual, a saber: reforma e racionalização da rede administrativa com vistas a torná-la “leve, ágil, flexível, eficiente e moderna” (SÃO PAULO, 1995, p. 9). Dessa diretriz desdobrava-se a necessidade de informatização da rede, a desconcentração e a descentralização tanto de recursos como de competências.

Retornando ao problema do gigantismo da estrutura, propunha-se a “reorganização e racionalização dos equipamentos escolares”, condicionando novos investimento ao desenvolvimento de uma avaliação criteriosa. (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

A desconcentração e a descentralização propostas viabilizavam o estabelecimento de parcerias entre o estado e diferentes instâncias sociais, como empresariado, sindicatos, universidades, municípios e as famílias dos alunos. O estabelecimento dessas parcerias somadas

a outras iniciativas apontavam para a disposição de mudar “os padrões de gestão” que seria aperfeiçoada pela adoção de medidas complementares, como a “racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação de resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Considerando a perda de alunos por evasão e repetência como “inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico” (SÃO PAULO, 1995, p. 10), anunciava-se a adoção de estratégias que visavam superar esse problema. Seriam essas: “organização das séries em ciclos, composição das classes basicamente por faixas etárias e a instrumentalização do professor e da escola para lidar com grupos heterogêneos” (SÃO PAULO, 1995, p.10). Porém, assinalava-se que tais medidas não eram suficientes, sendo necessário estimular a autonomia da escola nas tomadas de decisões pedagógicas, financeiras ou administrativas.

A contrapartida imposta à autonomia das escolas seria a sua responsabilização e compromisso no que concerne ao desempenho observado a partir de um sistema de avaliação de resultados das aprendizagens. Com isso, a autonomia da escola condicionava-se aos resultados por ela obtidos.

Não obstante, a avaliação fora tratada no documento como elemento subsidiário para a decisão quanto aos projetos que seriam implementados na rede, tendo em vista as escolas que mais seriam beneficiadas. Colocava-se, assim, a avaliação como “condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

O documento pugnava que os resultados deveriam ser amplamente divulgados, permitindo às equipes escolares e à comunidade, a comparação do desempenho da respectiva escola com as demais unidades da rede. Traduzir-se-iam, assim, em mecanismos de fiscalização, cobrança e participação da qualidade do serviço prestado, meios privilegiados no documento para a efetivação da participação popular (SÃO PAULO, 1995, p. 10).

A avaliação seria imprescindível para a nova política de remuneração na rede, estabelecendo-se, portanto, uma relação direta entre “aumento salarial e a melhoria de desempenho” dos funcionários. O documento finalizava direcionando-se especificamente aos profissionais da educação, que deveriam ser respeitados tendo em vista que seriam eles os

responsáveis “pelo sucesso ou fracasso de qualquer política pública” (SÃO PAULO, 1995, p. 10).

Como se pode observar, o texto do comunicado apresentava um diagnóstico de crise na rede estadual paulista que corroborava para a conformação à necessidade de se induzir novos princípios à rede e, conseqüentemente, levasse professores, gestores, alunos e familiares a incorporar uma outra racionalidade. As ações a serem implementadas pela reforma, como parcerias (com o empresariado, municípios, sindicatos, universidades e sociedade civil), reorganização dos equipamentos escolares, das séries em ciclos, racionalização do fluxo escolar, informatização dos dados educacionais e mesmo a implementação de formas de avaliação, tinham por justificativa o diagnóstico de ineficácia, com base nos indicadores de evasão e reprovação, e de ineficiência caracterizada principalmente pelo crescimento acelerado da estrutura sem o recíproco desenvolvimento dos mecanismos de gestão.

Ao analisar as produções acadêmicas a respeito da reforma educacional realizada no estado de São Paulo na década de 1990, Oliveira (2017) observa que “prevaleceu entre os pesquisadores o entendimento de que as medidas da reforma educacional podem ser explicadas pelo caráter neoliberal do grupo político-partidário que passou a administrar o Estado de São Paulo a partir de 1995” (OLIVEIRA, 2017, p. 86).

No conjunto das produções analisadas, o autor verificou que os modelos de análise sobre a reforma da educação paulista consideram como preponderantes a ascensão ao poder do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período, para o governo estadual em São Paulo e o governo federal, bem como o alinhamento dos administradores públicos com as políticas difundidas pelo Banco Mundial, após 1970, e a própria virada ideológica pós-crise do capital da mesma década (OLIVEIRA, 2017, p.49). Para o autor, contudo,

(...) a vitória eleitoral de determinado grupo político-partidário, as concepções de Estado que fundamentam a atuação desse grupo, a relação dos agentes públicos responsáveis pela elaboração da política educacional com as políticas difundidas por organizações como o Banco Mundial (...) são primordiais para a reconstituição ideal do concreto, todavia, são insuficientes para explicá-lo. (OLIVEIRA, 2017, p. 50)

Arelaro (2007, p. 907), por sua vez, ao analisar e comparar o vocabulário das políticas públicas desenvolvidas na década de 1990 com as desenvolvidas em período anterior, verifica que parte do que se identificou como “nova terminologia” - em noções como descentralização, competência, produtividade, eficácia, eficiência e até mesmo autonomia - já se fazia presente na ordem do dia da reforma administrativa consubstanciada no Decreto-lei nº 200 de 1967 – promovida pela ditadura militar.

Portanto, a reforma da educação paulista de 1990 apesar de se anunciar como modernizadora reproduz, ao menos em parte da terminologia, conceitos de um período por ela criticado:

(...) há que se admitir historicamente que, passados a euforia pelo combate e resistência à ditadura militar, de mais de vinte anos de duração, e o movimento constituinte por uma nova organização legal e política do país, foi no final dos anos de 1990 que a proposta tecnocrática, já experimentada nos anos de 1970, voltou com força surpreendente à cena política e educacional. (ARELARO, 2007, p. 907-908)

Oliveira (2017), observando que tal convergência política não se constitui em um fenômeno exclusivamente brasileiro, bem como a ausência nos modelos explicativos da reforma paulista de 1990 das continuidades em relação a outros períodos, conforme apontado por Arelaro (2007), recorre à categoria de *racionalidade tecnológica* como lógica subjacente às reformas administrativas promovidas pela esfera pública ao longo do século XX. Tal categoria foi desenvolvida por Herbert Marcuse (1999), que, em *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, afirmava que:

No decorrer do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmos opostos àqueles que iniciaram a marcha da tecnologia. Essas mudanças não são efeito (direto ou derivado) da maquinaria sobre seus usuários ou da produção em massa sobre seus consumidores, são, antes, elas próprias, fatores determinantes no desenvolvimento da maquinaria e da produção em massa. (MARCUSE, 1999, p.74)

A tecnologia é compreendida não apenas como aplicação de uma técnica, mas como um processo social que visa organizar a vida em sociedade por meio do controle e padronização de comportamentos. Essas formas de padronização compõem uma mecânica de submissão que não se restringe às relações fabris ou comerciais, mas estende-se por escritórios, escolas, afetando inclusive o tempo livre destinado ao lazer e ao descanso (MARCUSE, 1999). Dessa forma, não seria possível compreender o conjunto de estratégias adotadas apenas como produto peculiar de determinado momento histórico ou de grupos político-partidários, nem mesmo de determinado estrato de classe, mas intrínseco ao próprio desenvolvimento do capitalismo.

A avaliação, tema recorrente nas *Diretrizes Educacionais* publicadas em 1995, ora é indicada como necessária à transparência e maior participação da sociedade na escola, ora vinculada à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades educacionais e, por fim, citada também para fomentar uma política de remuneração baseada, nos termos do comunicado, no “mérito” e na “melhoria de desempenho” dos profissionais. Mesmo sem uma forma definida do que viria a ser o “sistema criterioso de avaliação” do desempenho dos alunos ou de como se daria a avaliação dos profissionais, é possível verificar a indicação dos propósitos dessa avaliação em servir como mecanismo de controle e responsabilização da escola pelos



resultados; pautar e mobilizar a participação social pela fiscalização e cobrança em relação aos resultados; subsidiar ou mesmo justificar as decisões da SEE/SP em relação a projetos e políticas a serem implementados; induzir a aceitação das novas diretrizes curriculares; e, por fim, estabelecer novos critérios de remuneração ao quadro de profissionais da Secretaria.

Tendo suas bases estabelecidas no comunicado das *Diretrizes Educacionais* de 1995, a avaliação proposta pela Secretaria de Educação paulista efetivou-se a partir da publicação da Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, que dispunha sobre o *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. No texto da resolução, de forma objetiva, foram apresentadas as intencionalidades e as instâncias responsáveis pela implementação do sistema.

No preâmbulo da publicação, considerava a “necessidade de estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível estadual” (SÃO PAULO, 1996, p. 6), alinhada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, desenvolvido pelo Ministério da Educação, a recuperação de um padrão de qualidade no ensino oferecido nas escolas paulistas<sup>5</sup>, o imperativo de se alcançar “resultados avaliativos cientificamente apurados”, a dimensão de prestação de contas à sociedade e comunidade educacional a partir da divulgação dos resultados de desempenho e, por fim, a “necessidade de Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões”.

Observa-se assim a importância e versatilidade atribuída aos resultados que seriam obtidos a partir da implementação do Saresp: seu uso abrangeria desde os diferentes níveis da SEE/SP – administração central, Delegacias de Ensino<sup>6</sup> (DE) e escolas – até a sociedade de forma geral. Note-se ainda que, tendo os resultados um lugar centralizado no texto que abre a resolução, o conceito de recuperação da qualidade do ensino ministrado vinculava-se ao desempenho obtido pelos alunos da rede estadual paulista. Um último ponto a ser destacado é

---

<sup>5</sup> A questão da recuperação de qualidade encontrava-se mais detalhada no comunicado das *Diretrizes Educacionais* de 1995, quando se atribuía na Introdução do documento, a perda de qualidade à construção desenfreada de escolas pela rede estadual no período da Ditadura Militar (SÃO PAULO, 1995, p. 8). O crescimento da estrutura possibilitou a entrada de amplas parcelas das classes populares na escola, de modo que no mesmo documento afirmava-se que o problema da rede era, salvo exceções, não mais de acesso e sim de permanência (ibid., p.8). Esse debate que colocava quantidade de alunos em oposição a qualidade de ensino, foi amplamente discutida por intelectuais como Saviani (1980), Azanha (2011), entre outros. Nesse momento, contudo, cabe ressaltar que a responsabilização de determinados estratos de classe que acessam a escola como fator de queda de sua qualidade, continuariam a compor as justificativas da administração pública, como se pode observar na fala da secretária de educação estadual, em 2001, Rose Neubauer, quando diz sobre os resultados das avaliações externas que “a classe social influi porque os alunos chegam mais bem preparados e tendem a render mais” (OESP, 25/10/2001, p. A10). Explicita-se a tentativa de transferir a responsabilidade pela qualidade da educação, retirando-a do Estado e passando-a aos indivíduos envolvidos no cotidiano das escolas.

<sup>6</sup> Hoje são denominadas como Diretorias de Ensino.

a forma de validação desses resultados, pautando-se no argumento científico para conferir legitimidade à avaliação que se esboçava.

Observando o apresentado no preâmbulo e nos objetivos, nota-se o entrelaçamento entre as questões da qualidade do ensino e da correção do fluxo escolar aos padrões de eficácia e eficiência, anteriormente anunciados pela Secretaria de Educação nas *Diretrizes Educacionais*. Os objetivos também abordavam a ampla abrangência que se pretendia ao sistema de avaliação e, ainda, as atribuições e competências de cada esfera da SEE-SP.

Posteriormente à essa resolução, ainda em 1996, a Secretaria de Educação paulista publicou o *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Documento de Implantação* que, em 24 páginas, descrevia o histórico da avaliação educacional da rede, a justificativa da implementação do Sistema, os objetivos, as ações, o público-alvo, os produtos da avaliação, os resultados esperados, as atividades a se desenvolver, um cronograma de trabalho e, por fim, um organograma da estrutura institucional do sistema. Essa publicação foi elaborada por um grupo de trabalho composto por representantes do Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Assessoria Técnica de Planejamento Educacional (ATPCE), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (Cogesp) e Unidade de Gerenciamento dos Projetos de Inovações no Ensino Básico (UGP).

Apesar de o comunicado das *Diretrizes Educacionais* de 1995 apontar a inexistência de uma avaliação realizada pela Secretaria de Educação, o histórico do documento de implantação indica que no ano de 1992 havia se iniciado um Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual que tinha por objetivo inicial avaliar o ensino ofertado por 306 Escolas Padrão<sup>7</sup>. Em 1994, o Programa passaria a avaliar os alunos de toda a rede paulista, por amostragem. Assim, 152.279 alunos de 4ª e 8ª série de 818 unidades escolares realizaram provas de Português, incluindo Redação e Matemática. Os estudantes da 8ª série ainda foram avaliados em Ciências, História e Geografia (SÃO PAULO, 1996b, p. 3-4)

A rede estadual participava ainda das avaliações do Saeb nas três edições (1990, 1994 e 1995). Apontava-se no *Documento de Implantação* do novo sistema, que a realização dessas

---

<sup>7</sup> Projeto educacional instituído pelo Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. O Decreto previa autonomia pedagógica e administrativa às escolas participantes, além de liberdade para cada unidade propor seus projetos. Foi revogado pela Resolução SE nº 63, de 20 de agosto de 2008, sendo que outras legislações que deliberavam sobre o custeio do projeto já haviam sido revogadas anteriormente, o que pode ter ocasionado seu esvaziamento antes mesmo da dissolução legal.

avaliações e, por conseguinte, de seus resultados apenas por amostragem denotava um certo distanciamento das escolas que não participavam diretamente desses processos. Para além do distanciamento apontado, a necessidade de expandir a avaliação a todas as escolas vinculava-se ao exposto já nas *Diretrizes Educacionais* de 1995, na qual se antecipava a relevância da criação de mecanismos de controle das escolas e dos funcionários, tendo em vista a sua responsabilização pelos resultados (SÃO PAULO, 1995, p. 9-10). Portanto, para ser, nos termos do documento, “eficaz”, esse novo sistema deveria ser capaz de subsidiar “cada escola em particular com informações sobre o desempenho de seus próprios alunos” (SÃO PAULO, 1996b, p. 5). O conceito de qualidade relacionava-se à realização contínua do sistema de avaliação, visto o uso das informações para “corrigir desvios em seu fluxo e a diminuir os índices de evasão e repetência” (SÃO PAULO, 1996b, p. 6).

O histórico operara, então, em dupla função: apresentando as experiências recentes da rede em avaliação educacional e a justificando a implantação do sistema, que seria melhor desenvolvida no próximo tópico. A argumentação tecida para comprovar a necessidade do Sistema de Avaliação trazia como ponto principal a recuperação de um “padrão de qualidade”, em consonância com o exposto na Resolução SE nº 27. Esse padrão relacionava-se com a garantia do exercício da cidadania e com a inserção no mundo do trabalho, em resposta às “exigências da modernidade” o que demandaria “novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas”. Essas novas formas de gestão expressavam-se pela necessidade de medidas de racionalização e descentralização da rede. Partia-se, assim, em consonância com a retórica apresentada nas Diretrizes Educacionais publicadas no ano anterior, do pressuposto da ausência de qualidade na rede estadual para impor mudanças que afetariam a organização das escolas, a proposta curricular e a política de remuneração (SÃO PAULO, 1996b, p. 6).

Nesse sentido, a avaliação sistêmica proposta constituir-se-ia como subsídio para aprimorar a gestão educacional, elemento caracterizador da qualidade do ensino, tendo em vista indicar as “deficiências do currículo”, além de criar uma “*cultura avaliativa*”<sup>8</sup> (SÃO PAULO, 1996b, p. 7).

Entre os objetivos apresentados, observa-se o enfoque na aferição de desempenho dos alunos e nos usos dos resultados para a “capacitação” dos professores, reorientação da proposta pedagógica, articulação com o planejamento desenvolvido na escola e, ainda, para o

---

<sup>8</sup> A expressão foi utilizada em acordo com os documentos analisados nesta pesquisa. No entanto, aponta-se a necessidade de ampliar o estudo e debate sobre o uso do conceito de cultura relacionado à expansão dos sistemas de avaliação externa.

estabelecimento de metas que se relacionassem, em especial, à “correção do fluxo escolar” (SÃO PAULO, 1996b, p. 8).

Nas ações a serem realizadas verificava-se a ênfase atribuída à participação das “instituições especializadas” vinculada à qualificação do pessoal da SEE/SP, na celebração parcerias para a realização das diversas etapas da avaliação, desde a elaboração, aplicação, correção até a análise dos resultados. A “disseminação dos resultados” também se apresenta como importante ação tendo em vista a abrangência esperada de alcançar desde a própria Secretaria, as Delegacias de Ensino, as equipes escolares, alunos, pais até a sociedade civil de modo geral (SÃO PAULO, 1996b, p. 8).

Para cada instância envolvida estabelecia-se um papel específico diante dos resultados: aos gestores das políticas de educação caberia a reorientação das mesmas diante do que foi aferido; à equipe de SEE/SP, aperfeiçoar as ações em função dos resultados; às equipes das DE, além de aprimorar suas próprias ações, trabalhar na orientação, capacitação e supervisão das equipes das escolas; a essas últimas caberia aplicar e corrigir as provas, analisar os resultados e tomar decisões voltadas à melhoria da qualidade do ensino; aos alunos e suas famílias destinava-se a participação de forma mais efetiva da gestão da escola e à sociedade de forma geral atribuída-se a função de acompanhar, fiscalizar e demandar os serviços educacionais oferecidos (SÃO PAULO, 1996b, p. 9).

Os produtos pretendidos a partir do Sistema de Avaliação ensejavam desde o estímulo à competência interna da rede de gerir o próprio sistema, além de fornecer subsídios para a tomada de decisões em diferentes instâncias até o desenvolvimento da capacidade professores, alunos, pais e sociedade de modo geral de influir na definição e orientação das políticas educacionais. Destaque-se a intencionalidade de “fomentar a criação de instituições especializadas na prestação de serviços de avaliação educacional, voltadas notadamente para a avaliação do rendimento escolar” (SÃO PAULO, 1996b, p. 10).

Não se descreve, contudo, se essas instituições especializadas seriam criadas dentro da própria Secretaria ou se o fomento seria direcionado para as instituições externas. O que se verificou posteriormente na prática foi o estabelecimento de contratos como, por exemplo, com a Fundação Carlos Chagas (FCC), Cesgranrio e a Fundação Vunesp. Esses contratos chegavam a custar para os cofres públicos cerca de R\$ 10 milhões, como no ano de 2004, quando a FCC recebeu esse valor para realizar a avaliação da rede estadual.

Verifica-se que para essas instituições, além do conhecimento técnico adquirido, a participação nos processos de avaliação das redes, sistemas e níveis de ensino, converte-se em reconhecimento acadêmico como *expertise* para concorrer a novas licitações, bem como viabiliza a abertura de um mercado que movimenta um volume alto de dinheiro público. Nessa relação entre erário e empresas privadas, pode se observar a contradição no discurso de racionalização dos investimentos no campo da educação pública quando acaba por gastar mais para, supostamente, economizar.

As instituições privadas corroboram também para o que estava descrito no sexto item, qual seja, a intencionalidade de se criar uma “*cultura avaliativa*”. Outra face das contradições dessa relação Estado-empresa privada é exposta por Minhoto (2008), quando afirma que, mesmo diante de números que atestam a baixa qualidade da educação brasileira, há um maior interesse em se continuar avaliando (controlando). Para Minhoto,

É justamente aqui que oportunidades de grandes negócios para a iniciativa privada parecem se abrir: os problemas do sistema educativo tornam-se matéria-prima para um “controle técnico” – este último, diga-se de passagem, exequível apenas por poucos agentes sociais. (MINHOTO, 2008, p. 81)

Vinculava-se, em seguida, essa *cultura de avaliação* com a utilização dos dados como conceito de qualidade da educação. Os resultados esperados para os três primeiros anos da implantação do sistema compreendiam expectativas relacionadas ao fortalecimento da competência em avaliação educacional das diferentes instâncias da SEE, bem como de empresas especializadas na área; o engajamento da sociedade civil promovida via divulgação de resultados; e, ainda, à utilização desses dados para correção do fluxo escolar, reduzindo as taxas de repetência e evasão (SÃO PAULO, 1996b, p. 10).

As atividades necessárias à implementação do sistema de avaliação envolviam o detalhamento do planejamento a ser executado em duas etapas: ações de planejamento e de implantação. O primeiro grupo desdobra-se em dois: no primeiro item encontravam-se as questões de elaboração do projeto técnico da avaliação, o desenvolvimento de um *design* que possibilitasse a verificação do desempenho dos estudantes de todas as séries. Dos sete tópicos relacionados ao que seria necessário para que a implantação do sistema fosse bem-sucedida, quatro ressaltavam a importância dos resultados, incluindo o planejamento das formas de divulgação desses para os “públicos direta ou indiretamente interessados na questão”. Entre esses tópicos interessante notar a preocupação quanto à “mobilização dos agentes educacionais envolvidos e da população, via meios de comunicação em massa, em relação à importância da avaliação (SÃO PAULO, 1996b, p. 12).

Os instrumentos de avaliação destinados aos alunos compreenderiam as provas específicas por componente curricular, incluindo ao fim questões referentes a hábitos de estudos, lazer e participação da família nas atividades desenvolvidas pela escola. Também seria encaminhado às escolas questionário específico à equipe escolar interrogando sobre pontos como planejamento, funcionamento da escola, avaliação e “capacitação docente” (SÃO PAULO, 1996b, p. 16-17). Complementariam os instrumentos de controle e orientação quanto à coleta de dados, bem como manuais de correção, tabulação e análise de dados.

Os procedimentos de correção, tabulação e tratamento estatísticos dos dados obtidos deveriam ser, a princípio, realizados nas próprias escolas após treinamento das equipes para tal empresa. Os relatórios advindos desse trabalho seriam posteriormente utilizados pelas DE e pela SEE/SP que, com auxílio de assessoria externa, elaboraria o relatório final (SÃO PAULO, 1996b, p. 18-19).

O *Documento de Implantação* se encerra detalhando as atribuições específicas à previsão de equipes de atuação em cada nível: Secretaria, Delegacias de Ensino e Unidades Escolares. Por fim, apresenta um organograma com a estrutura institucional do sistema dividido em nível central e regional, estando na ponta do primeiro o colegiado dirigente formado pelo grupo de trabalho que elaborou o documento e, no extremo do último, a equipe da unidade escolar (SÃO PAULO, 1996b, p. 24).

Considerando o exposto nas *Diretrizes Educacionais* de 1995, na *Resolução nº 27* e também no *Documento de Implantação*, observa-se a ratificação de alguns elementos na produção do discurso que buscava legitimar a avaliação educacional na rede estadual de ensino. Destacaram-se, assim, no decorrer dos textos, noções como qualidade no padrão de ensino, *cultura avaliativa*, eficácia, a especialização das instituições que realizariam a avaliação sob o argumento da competência técnico-científica e, ainda, a necessidade de dar ampla divulgação aos resultados, incluindo o uso dos meios de comunicação em massa.

Esses elementos encontram-se entremeados na construção de um sentido para uma *cultura avaliativa* pautada essencialmente numa racionalidade técnico-científica na qual os resultados em educação devem ser quantificáveis em nome da qualidade do ensino. A partir da análise das relações que se estabelecem dentro dos textos oficiais aqui referenciados, essa qualidade pressupõe a tomada de decisões diante dos resultados, tendo em vista o estabelecimento e cumprimento de metas. Tais metas, como pode se observar em virtude de sua recorrência, buscavam em grande medida responder ao problema do fluxo escolar, no sentido

de reduzir os índices de evasão e repetência, diagnosticados anteriormente no texto das Diretrizes Educacionais como fator de desperdício e ineficiência do sistema público de ensino e ainda a reorientar as práticas escolares e o próprio currículo do estado.

A utilização de dados quantificáveis aplicados à educação de massas remonta ao século XIX, como apontam Vianna (1995) e Laval (2004). No entanto, nas últimas décadas a avaliação em larga escala a partir de instrumentos padronizados tem se constituído como um mercado em expansão (LAVAL, 2004, p. 208), incentivado por diversas agências internacionais (o BM e a OCDE, por exemplo) e encorajada, no caso brasileiro, pelas políticas educacionais desenvolvidas desde a década de 1990. Nesse mercado, observa-se a concorrência entre as instituições especializadas que se configuram como empresas fornecedoras de informações sobre a escola, tendo por base o emprego de conhecimentos científicos para a geração de resultados considerados neutros quanto à qualidade do ensino que se oferta nas redes educacionais.

Se, por um lado, a qualidade do ensino é um desejo social relevante, ensejado pelos diferentes estratos das classes sociais, por outro, o que se pode observar é a conversão desse ideal em uma lógica na qual a qualidade se baseia no alcance de metas predeterminadas externamente à escola e seus agentes. Nesse sentido, Laval (2004, p. 207) considera que a “eficácia se constituiu como valor último suplantando o ideal, doravante desclassificado, da emancipação pelo saber”, propósito primeiro, subjacente à disseminação da escolarização na modernidade.

Pelos propósitos que assume na reforma da educação paulista e em consonância com as características em termos gerais, como a crescente profissionalização e especialização do campo (VIANNA, 1995; GATTI, 2014), da mítica da qual se reveste os argumentos técnico-científicos dessas avaliações (LAVAL, 2004; DALE, 2004), bem como aplicação de informações para mobilizar as pessoas em prol de parâmetros pré-estabelecidos (Banco Mundial, 2017), pode-se afirmar que a avaliação educacional constitui-se como tecnologia.

Conforme Sass e Minhoto (2010, p. 234), a avaliação pode ser caracterizada como tecnologia, visto que ela se converte em “aplicação de conhecimentos científicos para promover o ajustamento e adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às exigências do sistema social”.

Para Adorno (2000, p. 143), quando a educação se converte em mero instrumento de ajustamento do indivíduo à realidade, revela sua face ideológica.

Assim, as avaliações educacionais podem assumir o caráter ideológico quando da exploração, como demonstrou Gatti (2014), dos aspectos quantitativos na constituição e divulgação dos resultados e indicadores educacionais, deslocados das realidades objetivas nas quais foram produzidos e passam a induzir que a (única) qualidade possível é aquela alcançada sob seus parâmetros e metas.

A partir desses modos de divulgação e usos dos resultados, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola e, por conseguinte, dos profissionais da educação que ali atuam, apresentada como plataforma da reforma, encontrar-se-ia tendencialmente reduzida à responsabilização frente aos resultados. Como impacto possível, a redução da educação à conformação diante de conteúdos e habilidades pré-estabelecidas em detrimento de uma educação para a experiência, para o pensar, que viabilize a emancipação dos indivíduos (ADORNO, 2000, p. 151). Tal experiência implica um processo de reflexão sobre o objeto, possibilitando que o indivíduo, entre outras coisas, desenvolva a consciência em relação às contradições do existente. Quando restrita a informações pré-selecionadas, circunscritas a apenas uma dimensão do social, como o trabalho alienado, a educação não promove a formação dos indivíduos para questionar a ordem ou o sistema, mas sim para que melhor se adaptem a estes.

Não obstante, esses resultados e indicadores abstraídos das condições reais em que foram coletados, convertem-se em formas de administração. De acordo com Santos (2018), mesmo as crises que antes se apresentavam como possibilidades de rupturas no sistema não só não são mais temidas como são vistas como oportunidade para imposição de novos modelos. Assim, até os resultados que não atingem as metas estipuladas e são caracterizados como indicadores de uma crise, ou de uma “crise de aprendizagens”, conforme descrito pelo Banco Mundial, podem ser úteis à manutenção e conformação à realidade vigente.

Ponderando sobre a relevância que o conhecimento público dos resultados assume nos documentos oficiais apresentados para a consolidação dessa *cultura avaliativa*, faz-se necessário observar a lógica sob a qual se opera a divulgação dos dados, inclusive nos meios de comunicação que atingem a população geral.

Tendo em vista o objetivo de se analisar a divulgação de resultados e suas possíveis repercussões, elegeu-se para esta pesquisa como fontes as matérias e editoriais publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), entre os anos de 1996 e 2007, analisados em paralelo aos relatórios oficiais que tinham como destinatárias as equipes de profissionais das escolas que



compunham a rede estadual paulista. O período destacado concerne à implementação do sistema de avaliação criado pela SEE/SP, prolongando-se até o ano de 2007 em que foi anunciado pela Secretaria uma nova organização curricular para a rede estadual. Essa proposta, por sua vez, mantinha intrínseca relação com a política de avaliação desenvolvida.

O material empírico coletado a partir das fontes mencionadas será analisado com base na Teoria Crítica da Sociedade (TCS), fundamentando-se nos estudos desenvolvidos por Herbert Marcuse no que tange ao conceito da racionalidade tecnológica e suas possíveis consequências à experiência do indivíduo, conforme Theodor W. Adorno.

### **1.1 Levantamento bibliográfico**

Implementado em 1996 pelo governo estadual paulista, o Saresp, tem se constituído como importante objeto de estudo em diferentes áreas de pesquisa que não se restringem à Educação.

Em um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no início do segundo semestre de 2018, tendo como palavra-chave a nomenclatura do referido sistema de avaliação foi possível encontrar 218 resultados entre teses e dissertações, distribuídos pelas mais diferentes áreas do conhecimento, a saber: Serviço Social (5); Saúde e Biológicas (1); Saúde coletiva (1); Psicologia (7); Probabilidade e Estatística (1); Planejamento Urbano e Regional (1); Nutrição (1); Matemática (1); Língua Portuguesa (6); Linguística (16); Linguística Aplicada (14); Letras (6); Interdisciplinar (5); Geografia (1); Ensino-Aprendizagem (8); Ensino de Ciências e Matemática (14); Ensino (8); Educação Especial (1); Educação (114); Economia (3); Administração (1); Sociais e Humanidades (3).

Uma observação geral desse panorama mostra que, seja pela diferenciação das áreas e a quantidade das pesquisas que lhe fazem referência, como objeto principal ou margeando outros objetos, o Saresp tem mobilizado o interesse de muitos pesquisadores. Outra observação possível é a quantidade de trabalhos produzidos nas áreas que se instituíram como prioritárias pelo sistema de avaliação - Língua Portuguesa e Matemática -, que versam sobre os itens analisados no Saresp e também sobre as estratégias mais precisas de ensino e aprendizagem.

Essa diversidade de estudos pode ainda ser arranjada a partir das linhas gerais que as pesquisas seguiram tendo o sistema de avaliação de São Paulo como objeto de análises: impactos da política de avaliação sobre trabalho e formação docente (42); relação Saresp,

currículo e aprendizagem, na qual se incluem os estudos já mencionados nas áreas de conhecimento predominantemente avaliadas (59); análise das políticas públicas de avaliação e currículo (30); estudos sobre gestão escolar a partir dos usos dos resultados (9); revisão de literatura sobre Saresp (1); estudos de casos que analisam desde o impacto dos resultados no cotidiano escolar até experimentações didáticas visando a melhoria destes (28); Saresp relacionado ou comparado a outros sistemas de avaliação (8).

Outros 41 trabalhos destinam-se a analisar o sistema de avaliação paulista relacionado a interesses distintos dos elencados anteriormente ou mesmo abordaram tangencialmente aspectos do sistema de avaliação para corroborar com outros objetos de estudo. Nesse grupo, pode-se identificar teses e dissertações que analisam os impactos da educação em tempo integral ou da municipalização do ensino; as políticas de promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiências; estudos sobre escolaridade e vulnerabilidade social; impactos da tecnologia na educação; relação saúde e educação; desenvolvimento cognitivo; programas de educação de jovens e adultos; metodologias de ensino; análise de legislação; alimentação escolar; trabalhos na área econômica que analisam a evasão docente e estabelecem comparações entre os padrões da avaliação da rede estadual paulista com os dos professores em sala de aula; formulação de indicadores urbanos e ainda estudos que se voltam a compreender as teorias de avaliação que subsidiam os sistemas como o Saresp.

Considerando a quantidade e o conteúdo dos trabalhos produzidos, observa-se, no entanto, que a perspectiva das formas de divulgação de resultados destacada por diferentes autores (GATTI, 2014; AFONSO, 2000; 2010; SOUZA e OLIVEIRA, 2003), e sua relação com os meios de comunicação ainda é um campo aberto a explorações, sendo que apenas um resultado da busca confluiu para esse sentido.

A tese *A impressão do consenso: uma análise político-epistemológica do Saresp na Folha de S. Paulo e no jornal da Apeoesp*, defendida por Jaime Farias Dresch, tem principalmente os estudos de Foucault como referência teórica e por “*objetivo identificar na relação política/imprensa os enunciados considerados ‘verdadeiros’ sobre o Saresp*” (DRESCH, 2015). Para o autor, a menor resistência demonstrada pela adesão a projetos políticos que se organizam em consonância com os ditames do mercado é possível através da construção do consenso com base em um “regime de verdades”. O poder opera, assim, através dos discursos produzidos. O autor buscou compreender as estratégias que se constituem no entrecruzamento das práticas discursivas da mídia e do governo, considerando as práticas da imprensa como construtoras da realidade social. Essas estratégias foram identificadas a partir

da caracterização dos enunciados de eficiência, inovação e resistência. Para Dresch, o discurso da performatividade busca estabilidade na constituição de valores considerados verdadeiros, mas estes são continuamente confrontados com as estratégias de resistência.

Essa interessante análise diferencia-se da proposta desta pesquisa que objetiva analisar se as diferentes formas de divulgação dos resultados do Saresp, seja através dos relatórios oficiais ou dos textos produzidos pela imprensa, contribuíram à época de sua implementação para a produção e disseminação de um entendimento comum e generalizado sobre a situação da rede pública estadual de educação básica paulista: um estado de crise. Além disso, se esse entendimento da existência de uma crise colaborava para justificar o avanço das políticas de controle externo da SEE sobre as práticas escolares, no sentido de incorporar a essas os novos padrões de gestão que, por sua vez, dialogavam com o mote político-econômico ensejado pela reforma promovida pelo governo do estado de São Paulo em 1995.

## **1.2 Problema, objetivos e hipóteses**

Considerando os documentos analisados e relacionando-os com a ênfase historicamente dada pelas agências internacionais às reformas nos sistemas de ensino, observa-se o enfoque em determinados fatores, como ineficácia e ineficiência entre outros, que prenunciam um estado de crise na educação. A avaliação, por sua vez, torna-se necessária para conferir a esse diagnóstico, estabelecido a priori, a validade e a neutralidade dos dados científicos. As diferentes formas de divulgação destes resultados constituem-se como elemento estratégico tanto por satisfazer a premissa da prestação de contas à sociedade, bem como por legitimar a necessidade de constantes mudanças. Dessa forma, o problema a ser investigado neste estudo se expressa pelo seguinte questionamento:

Problema central: A divulgação dos resultados do Saresp na grande imprensa paulista contribui para a produção de um estado de crise na rede pública de ensino do estado de São Paulo? De que maneira?

Objetivo central: Analisar se as formas de divulgação dos resultados do Saresp no jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP) contribuem para a produção de um estado de crise na rede pública de educação básica paulista. Em caso positivo, evidenciar os mecanismos utilizados para tanto.

Hipótese central: as formas de veiculação sobre o rendimento alcançado pelas unidades da rede pública estadual paulista contribuem para a constituição de uma opinião comum cada vez mais difundida de que a escola pública é uma instituição em permanente crise. Os mecanismos

utilizados pelo OESP para propagar a ideia de crise da rede são a exploração predominante de aspectos quantitativos e agregados que imperam sobre a reflexão quanto à validade social, científica e política dos dados produzidos pelo Saresp, apresentados de forma apartada das realidades em que foram produzidos.

### **Questões específicas, objetivos e hipóteses:**

Da questão principal, tendo em vista o desvelamento da racionalidade que se impunha à rede, desdobram-se outras três questões de pesquisa, expostas a seguir, além dos respectivos objetivos e hipóteses específicos:

- a) Os enunciados oficial e da imprensa sobre os resultados do Saresp corroboram para imposição de padrões de produtividade, eficácia e eficiência à escola pública paulista, denotando a necessidade de ajustamento dos fins educacionais à pauta econômica?

**Objetivo:** Analisar os enunciados oficiais e da imprensa sobre os resultados do Saresp para verificar se corroboram com a necessidade de imposição de padrões de produtividade, eficácia e eficiência à escola pública paulista, denotando a necessidade de ajustamento dos fins educacionais à pauta econômica.

**Hipótese:** Os documentos que estabeleceram as bases de implementação do Saresp como política de avaliação educacional atribuem destaque à formulação de indicadores e à divulgação dos resultados da avaliação externa para o sucesso da reforma paulista, pautando, com isso, o estabelecimento de padrões de produtividade, eficácia e eficiência para escola pública estadual aproximam o *modus operandi* das instituições de ensino ao desenvolvido no sistema produtivo, sujeitando os fins educacionais a uma lógica que lhe é estranha/extrínseca. Tal situação é parte de um quadro mais amplo e explícito que responde à função reconhecida e declarada para a educação nos documentos: ser “indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional” (SÃO PAULO, 1995, p. 8). Por sua parte, os enunciados do veículo de imprensa estudado privilegiam em suas publicações os dados quantitativos, justificados e/ou analisados pelas autoridades públicas e acadêmicas, validando-os como demonstrativos da qualidade, ou da ausência desta, na educação pública paulista e considerando o desempenho na avaliação como sinal da produtividade da escola. Nesses termos, pode-se notar uma convergência para a lógica da eficiência de mercado aplicado ao ensino.

- b) A exposição dos resultados nos relatórios oficiais e na imprensa auxiliam a justificar as intervenções propostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE)?

Objetivo: Verificar se a exposição dos resultados do Saresp nos relatórios oficiais e na imprensa auxiliam a justificar as intervenções propostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e de que maneira.

Hipótese: A divulgação pela Secretaria dos dados e indicadores do Saresp auxiliam a justificar à sociedade paulista a necessidade de políticas de intervenção na organização pedagógica e administrativa da escola, deslocando os aspectos políticos dessa organização para uma forma aparentemente neutra de “gerenciamento científico” (MARCUSE, 1999), concedendo à administração central maior controle sobre o cotidiano das escolas em seus aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos, em uma expressão clara da ideologia da racionalidade ideológica. Já nas informações organizadas e expostas pelo OESP salientam os resultados alcançados pelas escolas como descritivos da baixa qualidade de ensino ofertada por estas e, assim, reforça como positivas as intervenções realizadas pela SEE/SP que têm como parâmetro os resultados do Saresp.

- c) Um dos objetivos expressos pela SEE/SP nas *Diretrizes Educacionais* de 1995 era promover a maior equidade entre as escolas estaduais paulistas. Acompanhando as publicações de *O Estado de S. Paulo*, é possível verificar que a divulgação dos resultados do Saresp na imprensa bem como as iniciativas nela levantadas seja pelas autoridades da rede, pelos especialistas ou mesmo como opinião do jornal expressa em seus editoriais corroboram para a percepção da promoção da equidade ou estimulam a competitividade entre elas? De quais formas?

Objetivo: Verificar se a divulgação dos resultados do Saresp corroborou mais para a percepção de busca de equidade ou para o acirramento da competitividade entre as escolas estaduais paulistas, evidenciando os mecanismos utilizados.

Hipótese: Contrariamente ao pretendido nas *Diretrizes Educacionais* de 1995, a divulgação dos resultados do Saresp, ao ressaltarem as medidas diferenciadas para as escolas segundo o seu desempenho, valorizam mais a competitividade do que a equidade entre elas. A imprensa reforça a ideia de que é necessário estabelecer metas quantificáveis, monitorar o seu cumprimento e estimular a competitividade entre escolas e docentes como forma de tornar mais eficaz a gestão do sistema de ensino, seja em editoriais, artigos de opinião ou reportagens.

### 1.3 Procedimentos de Método

Durante a pesquisa, para atingir os objetivos elencados e comprovar ou refutar as hipóteses descritas, procedeu-se:

- a) Ao levantamento e descrição das fontes compostas pelos textos (matérias, reportagens, editoriais, artigos de opinião) publicados no jornal OESP a partir da divulgação dos resultados sobre o desempenho das escolas públicas paulistas, bem como dos relatórios pedagógicos oficiais;
- b) Ao levantamento de informações sobre os autores responsáveis pelas publicações: no caso dos relatórios oficiais, o órgão público e as instituições assessoras e, em OESP, dos jornalistas com expressiva quantidade de publicações sobre os resultados do Saresp;
- c) Ao levantamento e análise dos relatórios pedagógicos oficiais, tendo em vista localizar mecanismos utilizados para descrever o estado de crise da educação estadual paulista;
- d) À elaboração de protocolos de análise com base na: incidência de publicações sobre o Saresp no jornal OESP, incidência das publicações que se voltam a divulgar ou comentar os resultados e recorrência de termos que se relacionem aos conceitos especificados nas hipóteses, como crise, eficácia, eficiência, produtividade, controle, ajustamento e competitividade;
- e) À análise e discussão dos resultados da pesquisa a partir do referencial teórico adotado.

### 1.4 As fontes

A escolha do jornal OESP como fonte da pesquisa se deu, parcialmente, em decorrência de seu pioneirismo e tradição em debater a educação pública, desde sua fundação em 1875 como *A Província de São Paulo*. Em consonância com o pensamento de seus fundadores, a linha editorial engajava-se na construção de um Estado republicano brasileiro no qual a educação desempenharia papel fundamental no desenvolvimento do país e do povo, o primeiro diagnosticado como não competitivo quando comparado às outras nações e o segundo como analfabeto. Inspirava-se na fusão dos ideais positivistas e liberais como uma equação necessária ao progresso do país. No período entre 1875 e 1889, as matérias procuravam demonstrar a necessidade da reforma geral da instrução pública tendo em vista a superação do atraso no desenvolvimento do país, propondo uma educação com bases científicas que fizesse frente à republicana “mentalidade modernizadora”, como aponta a pesquisa desenvolvida por Castro (2003). O autor ressalta que as reformas defendidas no jornal demonstravam uma associação entre interesses públicos e privados, já que parte destes interesses representavam o anseio de

uma parcela da população, mas também as pretensões econômicas e políticas de seus ideólogos fundadores (CASTRO, 2003, p. 139).

Em 1926, já sob o nome de *O Estado de São Paulo*, publicou uma série de 34 artigos que compunham um inquérito sobre o estado da educação, sob a coordenação de Fernando Azevedo, um dos idealizadores do movimento *escolanovista*. Intitulado *A instrução pública em S. Paulo*, o inquérito intencionava analisar a situação do ensino primário, secundário e superior no estado e se baseava nas respostas ao questionário encaminhado a diversos intelectuais envolvidos no ensino, enfatizando a criação de uma universidade em São Paulo (ENTINI, 2014). O artigo de 15 de dezembro denunciava a ignorância presente nas opiniões contrárias à criação da universidade, afirmando que “a educação popular e preparo das elites” eram “faces de um único problema: a formação da cultura nacional” (OESP, 1926, p. 08).

Rossi (2018), ao analisar o papel que OESP desempenhou durante a implementação dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid) entre as décadas de 1960 e 1970, observa que a estratégia utilizada pelo jornal para fazer circular as informações que possibilitavam a aceitação ou conformação da população aos termos dos acordos consistia em aumentar ou reduzir o número de notícias veiculadas tendo em vista a exploração da relação entre os problemas da educação no país e as soluções possíveis a partir dos contratos firmados. As opiniões adversas, quando apresentadas, eram costumeiramente descaracterizadas pelos editoriais.

Entretanto, deve-se ressaltar que o jornal OESP mantém uma relativa autonomia no que se refere ao poder político em exercício. Ribeiro (2007) analisa que entre 1972 e 1977 o periódico sustentou uma postura de crítica, ora mais acentuada ora mais amena, diante da proposta de reforma do ensino de 2º grau, por contrariar os ideais expressos pelo jornal. Essa postura se torna relevante considerando que o período histórico pesquisado correspondia à ditadura militar que impunha censura a diversos conteúdos publicados pela imprensa. Para a autora, “a defesa do OESP por uma educação de formação geral faz parte de uma tradição liberal e humanista em que o jornal se enquadra desde sua fundação” (RIBEIRO, 2007, p. 121).

Fonseca (1994) assinala que diferentemente de outros jornais como a *Folha de S. Paulo*, que, segundo trecho de editorial destacado pelo autor, acompanharia as tendências observadas no contexto social, *O Estado de S. Paulo* caracteriza-se pela defesa do liberalismo na economia desde sua fundação, ideal que permeia a linha editorial nas diferentes áreas de cobertura. Analisa que a distinção entre os interesses do dono do jornal e do cidadão comum confundem-

se por vezes, numa mescla entre público e privado. Em relação a imprensa escrita, afirma que pelo baixo número de leitores, esta atinge especialmente as parcelas consideradas formadoras/reprodutoras de opinião (FONSECA, 1994, p. 05). O autor observa, ainda, que a periodicidade diária e os recursos mobilizados pelos jornais possibilitam a influência ainda que sutil, mas sistemática de ideias, opiniões e representações e a observação das linhas ideológicas presentes na sociedade (FONSECA, 2005).

Por fim, considerou-se também como fator para a escolha da fonte o dinamismo das ações e reações à política de avaliação que se pretende analisar e possível de se acompanhar pelo jornal, diferenciando-se assim dos relatórios oficiais. Esses últimos, elaborados pelas instituições contratadas na forma de editais para a realização das avaliações, têm a dupla função de apresentar as condições de realização das avaliações e as teorias que as fundamentam, bem como apresentam detalhadamente os dados que compõem os resultados, combinando tabelas, gráficos a análises pretensamente objetivas e neutras que buscam validá-los cientificamente perante à sociedade. Diferentemente dos textos da grande imprensa, que se dirigem à população geral (mesmo que seleta), os relatórios oficiais destinam-se às diferentes equipes que formam o quadro hierárquico da SEE/SP desde a própria Secretaria, passando pelas Coordenadorias, Diretorias até chegar às unidades escolares.

As formas de disseminação dos resultados das avaliações diferem nas duas fontes em função do público a que se destinam. Vianna (2005) sinaliza que esses documentos devem ter um caráter descritivo, levando em consideração seu destinatário:

(...) é necessário que a cada tipo de audiência corresponda um relatório específico, variando de um relatório técnico para especialistas, com as suas complexidades estatísticas, quando for o caso, a um folheto de divulgação dos elementos mais representativos para a sociedade. (VIANNA, 2005, p. 48-49)

Assim, tem-se, por um lado, os relatórios oficiais elaborados pelas instituições que conduzem o processo de avaliação e emitidos pela SEE/SP voltados aos diferentes profissionais dos quadros da Secretaria - professores, diretores, professores coordenadores pedagógicos, supervisores, dirigentes - bem como a estudantes e pesquisadores do campo da avaliação educacional. Nesse sentido, são dotados de um caráter mais descritivo que mesmo quando apresentam uma recomendação o fazem a partir de argumentação técnico-científica. Por outro lado, no que se refere à imprensa escrita, a divulgação dos resultados se dá também pela via descritiva e ilustrada por tabelas e gráficos, tornando-os mais acessíveis ao público leigo. Para além do caráter descritivo, é possível observar nas matérias do jornal a recorrência da opinião de especialistas sobre a avaliação, fragmentos de entrevistas com os envolvidos no processo



(pais, alunos, professores), bem como a presença dos discursos das autoridades responsáveis apresentando ou mesmo justificando os resultados. Opiniões contrárias e em defesa da política de avaliação permeiam a interlocução desses diferentes sujeitos e é preciso considerar ainda a própria linha editorial do jornal. Portanto, as fontes se complementam conquanto cada uma apresente suas especificidades em relação à exposição dos resultados do Saresp.

As matérias, notícias, editoriais, artigos, cartas de leitor e ainda os relatórios oficiais coletados para análise neste estudo compreendem o período entre 1996 - ano da publicação da resolução que implementava a avaliação para a rede estadual paulista - a 2007, quando a SEE/SP apresenta de forma consolidada uma proposta curricular pautada pela avaliação.<sup>9</sup>

#### 1.4.1 Corpus de publicações de OESP para análise

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, o corpus de análise foi composto pelas 59 publicações que fizeram referência direta aos resultados da avaliação, considerando as estratégias de divulgação dos resultados e a ações ensejadas em função destes, conforme relacionado no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Publicações de OESP que fazem referência aos resultados do Saresp**

<i>Data de Publicação</i>	<i>Título</i>	<i>Autoria</i>	<i>Caderno/Seção</i>
17/04/1997 p. A24	Estudantes de SP farão avaliação 4ª feira	Rosa Luiza Baptistella	Geral/Ensino
23/04/1997 p. A18	Alunos da rede estadual serão avaliados hoje	Sem autoria	Geral/Educação
24/04/1997 p. A22	Provão estadual será estendido ao 2º grau	Sem autoria	Geral/Educação
29/04/1998 p.B15	Comunicado Saresp/98	FDE/SELECT	Economia
13/06/1998 p. A3	Ensino fundamental reprovado	Sem autoria/ Editorial	Notas e Informações
27/06/1998 p. A8	Melhora desempenho de alunos de São Paulo	Juliana Junqueira	Geral/Educação
06/10/1998 p. A21	Cresce taxa de aproveitamento de alunos de SP	Gabriela Athias	Geral
28/10/1998 p. A15	Professores jovens são maioria na rede estadual	Leonardo Trevisan	Geral/Educação
06/03/1999 p. A14	Secretaria ampliará salas na Febem/SP	Gabriela Athias	Geral/Educação
07/04/1999 p. A12	São Paulo antecipa para julho matrícula na rede pública	Gabriela Athias/ Juliana Junqueira	Geral/Educação
24/11/1999 p. A18	Escolas do interior de SP superam as da capital	Juliana Junqueira	Geral/ Educação

<sup>9</sup> Uma *Nota sobre a coleta do material* compõe os anexos deste trabalho (página 118) e elucida as ações empreendidas pela pesquisadora para obter acesso às informações necessárias à realização desta pesquisa.

01/10/2000 p. A11	Secretária diz que responsabilidade é da escola	Marta Avancini	Geral/ Educação
23/11/2000 p. A26	Alunos do Estado participam de avaliação	Cristina Charão	Geral/ Educação
25/10/2001 p. A10	Para Estado, escolas têm bom desempenho	Marta Avancini	Geral/ Educação
25/10/2001 p. A10	Desempenho do curso médio está praticamente estagnado	Marta Avancini	Geral/ Educação
25/10/2001 p. A10	Mau ensino cria os estudantes retirantes	Eduardo Nunomura	Geral/ Educação
14/11/2001 p. A12	Avaliação das escolas estaduais muda este ano	Marta Avancini	Geral/ Educação
20/11/2001 p. A9	Pais e ex-alunos se unem para salvar colégio	Marta Avancini	Geral/ Educação
14/12/2001 p. A10	Professores estaduais podem ganhar bônus. Deputados decidem	Marta Avancini	Geral/ Educação
18/12/2001 p. A12	300 mil crianças de 4ª e 8ª séries vão fazer provas de recuperação	Marta Avancini	Geral/ Educação
19/12/2001 p. A13	Professores contra avaliação da Secretaria	Renata Cafardo	Geral/ Educação
29/12/2001 p. A10	Secretária diz que proposta é prejudicial aos estudantes	Marta Avancini	Geral/ Educação
08/01/2002 p. A7	Falta aluno em boas escolas da rede estadual	Marta Avancini	Geral/ Educação
18/01/2002 p. ZS6	Melhores colégios indicam caminho e sugerem dedicação	Tatiana Faváro	Estadão Sul
18/01/2002 p. ZO5	Nove escolas da região entre as melhores de SP	L.C	Estadão Oeste
23/01/2002 p. A10	Aulas de recuperação: jogos e brincadeiras	Eduardo Nunomura	Geral/ Educação
26/01/2002 p. A8	Recuperação escolar: ajuda na prova	Eduardo Nunomura	Geral/ Educação
31/01/2002 p. A12	Secretaria adia divulgação da 2ª fase do Saresp	Renata Cafardo	Geral/ Educação
05/02/2002 p. A7	Secretaria reprova 50 mil alunos em exame	Renata Cafardo	Geral/ Educação
08/02/2002 p. A8	Alunos com boas notas dão mais bônus a professor	Renata Cafardo	Geral/ Educação
12/02/2002 p. A3	A avaliação que falta	Sem assinatura/ Editorial	Notas e Informações
18/02/2002 p. A8	Inclusão de deficientes dá bons resultados	Marta Avancini	Geral/ Educação
21/09/2002 p. A16	Aprender, o principal desejo	Renata Cafardo	Geral
29/10/2002 p. A9	Progressão continuada terá avaliações anuais	Renata Cafardo	Geral/ Educação
06/11/2003 p. A10	Novo Saresp será aplicado em toda a rede estadual de ensino	Marcos de Moura e Souza	Geral/ Educação
16/11/2003 p. A3	Quem teme a avaliação?	Sem assinatura/ Editorial	Notas e Informações
04/12/2003 p. A12	Estado aplica avaliação em 4,7 milhões	Moacir Assunção	Geral/ Educação

24/06/2004 p. A12	Bom desempenho em escolas de SP surpreende	Renata Cafardo	Geral/ Educação
02/07/2004 p. A2	Números otimistas	Adilson Roberto Gonçalves (Leitor)	Espaço Aberto/ Fórum de debates
06/10/2004 p. A14	Avaliação estadual vai incluir escolas municipais e particulares	Simone Iwasso	Geral/ Educação
14/10/2004 p. H7	Rede pública trava luta pela qualidade	Sem assinatura	Caderno Especial
15/11/2004 p. A11	Alunos reprovam indisciplina	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
24/11/2004 p. A2	Revolução sob impasse	Gabriel Chalita	Espaço Aberto
08/06/2005 p. A21	Exame estadual vai avaliar alunos em matemática	Camila Anauate	Vida &/ Educação
25/06/2005 p. A21	Aluno estadual tem leitura regular	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
27/06/2005 p. A14	Condição social das crianças influencia desempenho escolar	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
20/11/2005 p. A28	Avaliação da educação vira regra	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
17/08/2006 p. A20	Estado suspende avaliação de escolas	Renata Cafardo/ Simone Iwasso	Vida &/ Qualidade de Ensino
22/08/2006 p. A16	Saresp será feito por amostragem	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
08/03/2007 p. A32	‘Sem uniformidade não há rede de ensino’	Emílio Sant’Anna	Vida &/Entrevista
29/04/2007 p. H5	Governos vão ensinar escolas a usar dados	Angélica Santa Cruz	Caderno Especial/ Dossiê Estado: Qualidade da Educação
21/06/2007 p. H4	Paulistas participarão de avaliação neste ano	Renata Cafardo	Especial/Metas para a Educação
24/07/2007 p. A12	Educação é a primeira secretaria a sofrer mudança no governo Serra	Renata Cafardo	Vida &/ Gestão
24/07/2007 p. A13	Nova secretária é especialista em avaliações	Renata Cafardo	Vida &/ Gestão
20/08/2007 p. A15	SP premiará escola que evoluir no desempenho e na gestão	Renata Cafardo	Vida &/ Educação
07/09/2007 p. A21	Escolas de SP farão três provas em novembro	Maria Rehder	Vida &/ Avaliação
10/09/2007 p. A3	Furor Avaliativo	José Cardoso Palma Filho	Fórum dos Leitores
16/10/2007 p. A19	Serra antecipa bônus a professor e anuncia vagas	Carina Flosi	Vida &/ Educação
08/11/2007 p. A30	Mau desempenho de alunos leva SP a dar aulas de reforço de português e matemática	Renata Cafardo/ Simone Iwasso	Vida &/ Educação

Fonte: Quadro elaborado a partir da consulta e análise das publicações no sítio eletrônico <https://acervo.estadao.com.br/>.

### 1.4.2 Corpus de relatórios pedagógicos publicados pela SEE/SP

Durante o espaço temporal estabelecido para esta pesquisa, o período entre 1996 e 2007, a SEE/SP divulgou com regularidade relatórios pedagógicos cuja função era divulgar os resultados do Saresp. Excepcionalmente nos anos de 1999 e 2006, nos quais não houve edição da avaliação, também não há relatórios divulgados. Dessa forma, o conjunto de publicações oficiais analisada se organiza do seguinte modo:

**Quadro 2 – Corpus de relatórios oficiais do Saresp expedidos por SEE/SP**

<b>Ano</b>	<b>Suportes analisados</b>	<b>Dados divulgados</b>	<b>Período de divulgação</b>
<b>1996</b>	Relatórios impressos, formato brochura	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	2º semestre/1996
<b>1997</b>	Relatórios impressos, formato brochura	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	1998
<b>1998</b>	Relatórios impressos, formato brochura	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	2000
<b>2000</b>	Relatórios impressos, formato brochura	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	2002
<b>2001</b>	Relatório não localizado no arquivo	Desempenho aferido	Dezembro/2001
<b>2002</b>	Sítio eletrônico FDE/SEE-SP	Desempenho aferido	Segundo cronograma de SEE/SP, abril de 2003
<b>2003</b>	Sítio eletrônico FDE/SEE-SP	Desempenho aferido	2004
<b>2004</b>	Sítio eletrônico FDE/SEE-SP	Diagnóstico do rendimento (dados confidenciais para cada escola)	Segundo cronograma de SEE/SP, fevereiro de 2005
<b>2005</b>	Sítio eletrônico FDE/SEE-SP	Diagnóstico do rendimento (apenas para as escolas e redes que realizaram o Saresp)	Cronograma não divulgado. Em OESP, os resultados foram divulgados em novembro de 2007
<b>2007</b>	Sítio eletrônico FDE/SEE-SP	Desempenho aferido e comparado com os resultados do Saeb/1995	Março de 2008

Fonte: quadro elaborado a partir das informações constantes nos próprios suportes de divulgação da SEE/SP e de OESP.

### 1.5 Procedimentos de análise

Como chave conceitual necessária para compreender e analisar o problema desta pesquisa tomar-se-á o conceito de *racionalidade tecnológica*, como formulado por Herbert

Marcuse, e suas consequências à *experiência* segundo as reflexões de Theodor W. Adorno sobre a educação, ambos estudiosos da chamada primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade.

Em texto que antagoniza a teoria crítica à tradicional, Horkheimer (1983) expõe que, por vezes, o afã progressista compartilhado inclusive pelos pesquisadores de estender as benesses de um mundo cada vez mais racional, contribui para a reprodução de uma ordem social que perpetua a exploração. Portanto, para além de pensar na realidade tal como posta e operar em função desta, é necessário opor-se a ela, tendo em vista o que realmente poderia ser. Esse pressuposto exige como postura do pesquisador a superação da pura constatação das contradições presentes na sociedade, comprometendo-se com a sua possibilidade de transformação. Assim, que

A função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e transforma. (HORKHEIMER, 1983, p. 144)

No texto, Horkheimer (1983, p. 142) ressalta que a pauperização da vida da maioria da população já não se dava pela limitação do aparato técnico, pelo contrário, ocorria consoante ao desenvolvimento de meios físicos e intelectuais de domínio da natureza que, no entanto, encontravam-se subordinados a interesses particulares em oposição às necessidades da coletividade. De tal modo que, o uso do maquinário, da tecnologia possibilitada pelo próprio progresso das ciências permite não apenas o controle da natureza, mas também o controle da sociedade, dos homens e mulheres que na luta pela própria sobrevivência acabam por corroborar a perpetuação de sua condição de explorado.

A tendência do emprego do progresso tecnológico para a padronização de comportamentos e controle social foi amplamente estudada por Herbert Marcuse, desde a ascensão do Nacional-Socialismo na Alemanha de Hitler. O autor, no epílogo de 1954 à obra *Razão e Revolução*, alertava que “a derrota do Fascismo e do Nacional-Socialismo não deteve a inclinação para o totalitarismo (...) e, contudo, os desvios eram inerentes à estrutura mesma que essa teoria havia revelado - eles não vieram de fora; nem de modo inesperado” (MARCUSE, 1969, p. 399).

Dessa forma, se o uso do maquinário e do desenvolvimento industrial se converteram em mecanismos de manipulação das massas, acentuadamente nesse período atroz da história, não se encerraram com este e tampouco foram frutos exclusivos deste, ou seja, não foi uma exceção no caminho da história, mas uma tendência contida na própria ideia de progresso da

racionalidade moderna. Tal disposição não se arrefeceria nem mesmo nos momentos de crescimento econômico combinados à ascensão das democracias populares. Também esses fatores poderiam levar a um controle social ainda mais repressivo, justamente por garantir a integração das classes historicamente de oposição ao sistema, ao universo do consumo e a participação na vida social, de acordo com Marcuse (1969). Em suas palavras: “o progresso tecnológico multiplicou as necessidades e as satisfações e a utilização deste progresso tornou as necessidades, e também a satisfação das mesmas, repressivas: estas é que garantem a submissão e o domínio” (MARCUSE, 1969, p. 403).

No entanto, não é apenas a repressão que reside na racionalidade tecnologicamente orientada. As possibilidades de superação da miséria, de distribuição das benesses do crescimento industrial, da liberação do trabalho intelectualmente alienado e fisicamente extenuante também estão potencialmente presentes, mas tendem a se tornar inatingíveis em decorrência do modo pelo qual se gerencia e se organiza a sociedade em função da expansão da produção e consumo e não da melhoria da existência dos indivíduos: reside também aí seu caráter ideológico.

Sem desconsiderar as transformações históricas ocorridas nesse período e as especificidades da constituição econômica, social, política, cultural e mesmo o desenvolvimento industrial de cada nação, que podem gerar maior ou menor força de resistência, observa-se o emprego da tecnologia como forma de exercício de poder, produção de comportamentos e controle social como uma tendência que se mantém na atualidade: assistimos na história recente grandes processos eleitorais sendo decididos com forte influência das mídias sociais; o encorajamento ao combate de antigos inimigos, como o “fantasma” do comunismo; a política de terror internacional como forma de administração do descontentamento interno; as crises cíclicas do capitalismo que, em contrapartida a um eventual desgaste do sistema, parecem propiciar seu revigoramento e poder de coordenação; a acumulação de capital em grandes conglomerados que vendem desde ações nas bolsas, suco de laranja, informações e, por vezes inclusive, educação escolar; a pauperização das condições de vida e trabalho nas novas formas individualistas de produção de renda<sup>10</sup> e, ainda, a intensificação da capacidade de absorção ou neutralização das manifestações de oposição.

---

<sup>10</sup> Como os aplicativos de transporte de passageiros e cargas que mobilizam para seu trabalho uma massa de trabalhadores sem nenhum tipo de seguridade.

A educação, como parte do todo social, não se encontra à margem das consequências das mudanças nos modos de produção e trabalho. O que se pode observar desde as agendas internacionais de reformas, com especial atenção neste trabalho para aquelas propostas durante a década de 1990, são as investidas para a maior influência da economia não apenas em relação aos fins e objetivos da educação, realidade antiga na história da escolarização, mas também na produção dos meios desta. Assim que a proposta de uma educação não mais auto referenciada (CASASSUS, 2001), como já mencionado anteriormente, possibilita não só as parcerias com diferentes instâncias e grupos sociais, mas também a abertura de novos ramos de negócios. Se na ponta do processo interessa a formação de um trabalhador cada vez mais conformado às intempéries do mercado, o próprio processo se torna imprescindível para esse fim e, consoante a isto, para a constituição de padrões de comportamento nos quais se inclui o consumo.

Nos termos apresentados, a escola não mais auto referenciada é a escola que deve estar aberta para o mundo, mas para um mundo específico ou ainda para a manutenção do mundo tal como se encontra. Nesse sentido, diferentes estratégias são mobilizadas em torno de um projeto cada vez mais global de educação (DALE, 2004). Considerando que a escola como parte da sociedade deva permanecer em constante diálogo com suas demandas, a redução destas às emergências econômicas impacta sobremaneira o potencial reflexivo e transformador daquela.

Um dos mecanismos utilizados de forma crescente para a administração centralizada do fazer educacional tem sido o uso das avaliações de rendimento escolar em larga escala pelas redes, sistemas de ensino e, ainda, agências internacionais. Essas avaliações, por vezes alinhadas em torno de uma mesma matriz conceitual, corroboram para imposição de novos objetivos à educação, alterando nesse processo a formação e o trabalho docente, a relação deste e dos estudantes com o conhecimento, possibilitando, assim, a articulação e implementação de outras políticas e agendas educativas. Some-se, ainda, sua capacidade de absorver as opiniões em contrário por assentar-se no discurso da neutralidade e validade científica das informações obtidas.

Em nome da qualidade da educação, esvazia-se seu debate e sua possibilidade transformadora efetiva à medida que as condições objetivas das escolas vão sendo suplantadas pelos dados quantitativos de quem possui ou não determinada gama de competências e habilidades, seguidas das recomendações do que fazer com os desviantes. As nuances ou necessidades individuais de aprendizagem (e, por que não dizer, de ensino), abrem espaço para as expectativas predeterminadas. Esgarça-se a subjetividade do indivíduo – docente e estudante – em razão das necessidades do mercado.

A relação com o conhecimento entre professores e estudantes ganha novos contornos à medida que as matrizes de referência das avaliações em larga escala buscam esquadriñar, através de técnicas avançadas de psicometria, as capacidades cognitivas do indivíduo, visando a análise das partes recorrentemente isoladas do todo: o texto, por vezes, é tomado pela compreensão de um aspecto exclusivo (a exemplo, o entendimento alcançado pelo aluno ou aluna quanto a uma figura de linguagem determinada). Essa inflexão que compartimenta e que em poucas ocasiões possibilita uma apropriação completa do objeto em questão, converte-se em um novo ordenamento implícito da prática educativa: a fim de melhor preparar o estudante para a situação específica de avaliação, replicam-se continua e indefinidamente em sala de aula os mesmos tipos de questões por ela utilizadas.

De outra forma, para garantir que sujeitos tão diferentes inseridos em realidades peculiares alcancem resultados aproximados em relação à uma mesma matriz, a padronização procede também em relação ao currículo e às metas. E, por mais que as especificidades de cada escola sejam sempre resguardadas e discursivamente estimuladas, as práticas de responsabilização frente aos resultados acabam impondo ao professor um peso maior sobre suas escolhas didáticas.

Evidencia-se uma relação que limita o diálogo entre escola e sociedade a necessidade imposta à primeira de cumprir metas preestabelecidas pelos setores sociais que visam o aumento da produtividade, propagada como benéfica a todos. O espaço e o tempo escolar passam a privilegiar, assim, as relações sociais e de produção já existentes, obliterando a reflexão dos indivíduos.

O conteúdo fragmentado, uniformizado e organizado a partir de uma coerência técnica, além do imediatismo ensejado para os resultados da escolarização colaboram para o esvaziamento do sentido da experiência, que poderia ocorrer na escola, como meio para a emancipação. Esta última, podendo ser definida como a forma como o indivíduo realiza as escolhas segundo seus próprios critérios, imprescindível à própria noção de democracia. Desse modo, a escolarização restrita à concretização de capacidades formais de pensamento opera contrariamente ao desenvolvimento da consciência, caracterizada segundo Adorno (2000), como o pensar em relação à realidade, ao conteúdo.

A mediação entre o indivíduo e o objeto a se conhecer, a exploração das possibilidades é um processo autorreflexivo, necessitando de tempo para que o próprio sujeito se reconheça nesse ínterim. No entanto, as demandas da realidade que se fazem cada vez mais presentes na



escola inviabilizam o distanciamento e a experiência necessária à formação da consciência. A transmissão sucessiva de informações parciais e previamente selecionadas, que ocupa esse espaço da experiência inviabilizada, corrobora para a manutenção e desenvolvimento de formas de produção da vida social e dos meios de sobrevivência não emancipadas.

Não obstante, as crises dos sistemas educacionais que poderiam promover maior eco das vozes dissonantes à forma escolar vigente, parecem contribuir para a intensificação do controle das instituições. Nesse ponto, as crises podem não mais ser evitadas e até mesmo estimuladas como possibilidade de administrar a (pseudo) formação dos indivíduos. É preciso então compreender os mecanismos que viabilizam essa administração da educação, em especial a pública, pela e para a crise.

Considerando os fortes argumentos técnicos e científicos que legitimam as informações sobre as escolas fornecidos pelas avaliações realizadas em larga escala, compreende-se que os modos de propagação dos resultados de rendimento integram o conjunto de elementos que possibilitam tanto a percepção de crise pelo público quanto à manutenção desta como condição para a administração dos objetivos, meios e fins da educação.

Tendo em vista verificar as hipóteses anteriormente levantadas neste estudo, elaborou-se um protocolo de análise, estabelecendo como parâmetro a incidência de termos, expressões e sentenças que fizessem referência às questões elencadas. Para isso, fez-se necessário retomar as hipóteses e elaborar itens descritivos que permitissem problematizar as formas de divulgação e usos dos resultados do Saresp. Dessa organização resultaram quadros disponibilizados nos anexos deste estudo.

Considerando que apenas quantificar as informações não viabiliza a análise e a compreensão dos problemas a elas subjacentes, pretende-se descrever as formas ou expressões que justifiquem tais itens e, na discussão dos resultados, os interlocutores responsáveis (editoria do próprio jornal, os administradores da SEE, acadêmicos, sindicatos, membros da equipe escolar, responsáveis pelos alunos, alunos, leitores do periódico).

Após o levantamento dessas informações, os resultados foram analisados tendo como referência os estudos e conceitos desenvolvidos por Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno, quanto à racionalidade tecnológica e à experiência.

## **2 Saresp: contexto de divulgação e suportes nos quais os resultados foram conhecidos**

Entre os anos de 1996 a 2007, período analisado neste estudo, foram realizadas dez edições da avaliação sistêmica de rendimento escolar implementada pela SEE/SP. Desse modo, a cada edição do Saresp sucedeu-se à divulgação de resultados tanto por meios oficiais, quanto pela imprensa que, aos poucos, foi atribuindo relevância a esses dados.

A divulgação de resultados constituía-se como imprescindível à política de avaliação estadual desde antes do delineamento de sua forma final, como foi possível observar durante as considerações realizadas sobre os documentos oficiais que a pautaram. Essa dimensão deveria contemplar a responsabilização de agentes públicos pelos resultados bem como possibilitar o acesso às informações sobre as escolas estaduais à sociedade de modo geral. Tais processos contribuiriam, segundo as publicações da SEE/SP, para a retomada da qualidade da educação no estado.

No que se refere às formas oficiais, os relatórios foram exclusivamente impressos até 2001 e, a partir de 2002, também em forma de conteúdo digital disponível no sítio eletrônico da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), sob a responsabilidade desta e também das diferentes instituições externas à administração pública que assessoraram a realização das avaliações de rendimento das escolas paulista.

A FDE, órgão da SEE/SP, criada em 1987 com a função de conferir qualidade à rede estadual de ensino, tem entre suas atribuições centrais a responsabilidade de gerir a infraestrutura da rede, desde a construção das escolas até a aquisição de materiais subsidiários, gerenciar os sistemas de avaliação desenvolvidos por SEE/SP, viabilizar a formação dos profissionais da rede, além de desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino<sup>11</sup>.

Durante os anos aqui analisados, segundo os registros oficiais, quatro empresas prestaram assessoria à FDE para a realização do Saresp. Em uma única ocasião, no ano de implementação do sistema de avaliação, a assessoria foi prestada pela Select – Seleção de Recursos Humanos, empresa fundada apenas em 1994, com foco na realização de concursos públicos e vestibulares<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico oficial da FDE, disponíveis em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=9>. Último acesso em 18 de abril de 2019.

<sup>12</sup> Fonte: <http://www.selecting.com.br/site/a-empresa/>. Último acesso em 18 de abril de 2019.

As edições de 1997, 1998, 2000, 2003 e 2007, foram realizadas com a assessoria da Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição com mais de 50 anos de experiência na realização de concursos, vestibulares e avaliações em larga escala<sup>13</sup>.

Entre os anos de 2001 e 2002, o Saresp teve por assessoria externa a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), a Vunesp, fundada em 1979 com atuação efetiva a partir de 1981. Tal como a FCC, caracteriza-se como fundação de natureza jurídica privada, porém sem fins lucrativos<sup>14</sup>.

Por fim, a Fundação Cesgranrio<sup>15</sup>, criada há mais de 40 anos e reconhecida como Entidade de Utilidade Pública Federal, assessorou as edições de 2004 e 2005. Para além, da prestação de serviços na área de avaliação, Cesgranrio e FCC também mantêm cursos voltados à formação de professores, sendo que a primeira mantém, inclusive, um programa de mestrado profissional na área da avaliação.

Apesar do caráter não lucrativo de quase todas as instituições citadas, é possível verificar que, para além do custeio de suas atividades, a dimensão da realização de assessorias como a do Saresp, que chegou a mobilizar cerca de 5 milhões de estudantes em 2005, proporciona a ampliação de seu *know how*, contribuindo para sua participação em outras licitações de grande expressão e porte. Assim, ainda que a divulgação dos dados legitimados por assessorias externas tradicionais e reconhecidas confirmam à avaliação e à própria SEE/SP credibilidade técnica, a contrapartida para as assessorias externas está na conversão desse reconhecimento em elevação do poder de concorrência frente a outras instituições.

De outro lado, dada a importância atribuída pelo BM e também pela SEE/SP, há ainda a divulgação dos resultados pela grande imprensa que, em função da natureza de sua atividade, confere maior notoriedade social a essas informações. Neste estudo optou-se por analisar, como já mencionado anteriormente, as publicações realizadas pelo jornal OESP.

Fundado em 1875, o jornal *O Estado de S. Paulo* é o mais antigo em circulação no estado. Como exposto na introdução deste trabalho, a educação apresentou-se desde seu princípio entre os temas diletos e recorrentes em suas edições diárias. Autores como Capelato (1989), Carvalho (2003), Bontempi Júnior (2001; 2006), Rossi (2018) entre outros, oferecem

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://www.fcc.org.br/fcc/institucional/>. Último acesso em 18 de abril de 2019.

<sup>14</sup> Fonte: <https://www.vunesp.com.br/Institucional/Quem%20Somos>. Último acesso em 18 de abril de 2019.

<sup>15</sup> Fonte: <http://www.cesgranrio.org.br/>. Último acesso em 19 de abril de 2019.

farto material para compreender a linha editorial do jornal no que se refere ao seu compromisso com um determinado projeto de educação, baseado em ideais liberais. Segundo Rossi:

O projeto político-pedagógico idealizado pelos reformadores liberais criticava o sistema educacional brasileiro, por sua falta de organização, de planejamento, de coordenação e de eficiência e ressaltava que tais falhas acarretaram consequências nefastas para a sociedade. De acordo com o projeto dos liberais, era preciso promover a extinção do analfabetismo, “instrução pública para todos”, este, aliás, era o lema da batalha travada em prol ao progresso e da reorganização de todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior). (ROSSI, 2018, p. 45-46)

A formação das elites intelectuais em nível superior para a administração do Brasil estava, segundo Capelato (1989), entre as defesas realizada por Julio de Mesquita Filho que mobilizou espaços do jornal na década de 1920 para a defesa de uma universidade no estado. Essa empreitada resultaria na fundação da Universidade de São Paulo, em 1934.

Julio de Mesquita Filho foi diretor de OESP desde 1927 até sua morte em 1969, quando foi sucedido por um de seus filhos: Julio de Mesquita Neto. Assim, a família Mesquita também esteve à frente da diretoria do jornal no período compreendido nesta pesquisa: com o falecimento de Mesquita Neto em 1996, seu irmão, Ruy Mesquita, assume a direção do periódico durante os outros anos analisados.

Para Fonseca (1994), OESP possui, junto a outros veículos da grande imprensa com orientação ideológica semelhante, uma

(...) tripla característica da imprensa liberal – como empresa, porta-voz de interesses e agente político-ideológico – ora se apresenta de forma complementar ora tensa, em vários sentidos. (FONSECA, 1994, p.398)

O autor analisa algumas tensões na relação existente entre o jornal e a administração pública. Se em alguns momentos o periódico se vê como representante das ideias e interesses do cidadão, em outros mantém parcerias diretas seja com a publicidade oficial ou com o fornecimento de publicações para os órgãos administrativos, como indica o relatório FDE 2007-2010, quando OESP fora beneficiado por parte do investimento de R\$ 22,4 milhões feito pelo estado para a aquisição de assinaturas de jornais e revistas para as escolas estaduais paulistas em 2008, integrando um grupo seletivo de apenas cinco publicações amplamente divulgadas na rede de ensino (SÃO PAULO, 2010, p. 104). Nesse contexto entre divergências e convergências de posicionamentos e interesses é que se dá a divulgação dos resultados do Saesp entre os anos de 1996 e 2007 no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Durante o período analisado foram encontrados 69 resultados referentes ao sistema de avaliação desenvolvido pela SEE. Desses, 59 referem-se aos resultados dos Saresp e/ou seus usos. Tais publicações foram distribuídas pelos cadernos/seções de OESP, nas quantidades:

**Tabela 1 – Distribuição das publicações sobre o Saresp pelos cadernos e seções de OESP**

<b>Cadernos/seções</b>	<b>Teor das publicações</b>	<b>Quantidade de publicações</b>
Geral	Nessas seções foram publicadas	2
Geral/ Ensino	notas, principalmente acerca da data de aplicação, e notícias mais	1
Geral/ Educação	detalhadas seja sobre o Sistema de Avaliação ou apenas seus resultados	30
Economia	Nota oficial da FDE sobre o adiamento das provas naquele ano	1
Notas e Informações	Os editoriais a respeito do Saresp sob responsabilidade da diretoria de OESP	3
Estadão Sul	Segmentos que buscavam pautar	1
Estadão Oeste	questões mais regionais, as notícias apresentadas remetiam às escolas dos bairros daquelas regiões, o desempenho dessas em relação às demais	1
Espaço Aberto	Artigo assinado pelo então Secretário de Educação Gabriel Chalita	1
Espaço Aberto/ Fórum de debates	Espaços dedicados a publicação da opinião de leitores, previamente	1
Espaço Aberto/ Fórum de leitores	selecionadas pela equipe do jornal	1
Especial	Matérias amplas, com dados de pesquisas, opiniões de especialistas e mesmo comparações entre	1
Especial/ Dossiê Estado: Qualidade da Educação	avaliações, de acordo com a temática abordada.	1
Especial/ Metas para a Educação		1
Vida &/ Educação	Em 2004, após reformulação do <i>design</i> do jornal, esse caderno	9
Vida &/ Entrevista	substitui o caderno “Geral” e suas subseções, mantendo o mesmo teor	1
Vida &/ Qualidade de Ensino	de suas publicações, qual seja, notas, notícias e entrevistas que discorriam	1
Vida &/ Gestão	sobre o Saresp	2
Vida &/ Avaliação		1
<b>Total de publicações</b>		<b>59</b>

Fonte: Elaborada a partir dos dados disponíveis no sítio eletrônico <https://acervo.estadao.com.br/>, do acervo histórico de OESP.

Nesse mesmo período, observou-se que, dentro da linha editorial do jornal sobre educação, alguns profissionais estabeleceram uma produção quantitativamente relevante de publicações relacionadas ao Saresp. Dentre eles, destacam-se:

**Tabela 2 – Publicações em OESP sobre os resultados do Saresp por jornalistas**

<b>Jornalista OESP</b>	<b>Quantidade de publicações sobre o Saresp</b>	<b>Período das publicações</b>
Renata Cafardo	17	2001-2007
Marta Avancini	10	2000-2002
Gabriela Athias	3	1998-1999
Juliana Junqueira	3	1998-1999
Eduardo Nunomura	3	2001-2002
Simone Iwasso	3	2004-2007
<b>Total de publicações</b>	<b>39</b>	

Fonte: Elaborada a partir dos dados disponíveis no sítio eletrônico <https://acervo.estadao.com.br/>, do acervo histórico de OESP. Último acesso em 04 de dezembro de 2018.

Segundo as informações que se pode levantar no acervo histórico de OESP, outros jornalistas, como Rosa Luiza Baptistella, Leonardo Trevisan, Cristina Charão, Tatiana Fávaro, L.C, Emílio Sant’Ana, Angélica Santa Cruz, Marcos de Moura e Souza, Maria Rehder, Moacir Assunção, Camila Anauate e Carina Flosi, produziram cada um nesse mesmo período, uma publicação relacionada diretamente aos resultados do Saresp, entre 1996 e 2007.

Dentre os que possuem publicação ampla em termos de quantidade, Renata Cafardo destaca-se com 17 publicações durante o período analisado. Cafardo, formada em jornalismo pela Cásper Líbero em 1998, atua desde 2000 em OESP na cobertura sobre Educação. Escreveu o livro o “Roubo do Enem”, pela editora Record. Com passagens também pela emissora de televisão Globo, trabalhou ainda como colaboradora da Folha de S. Paulo, em Nova Iorque. Atualmente, a jornalista é repórter especial de OESP, mantendo uma coluna exclusiva sobre educação e também diretora do portal Jeduca<sup>16</sup>, uma associação de jornalistas que escrevem sobre educação voltada ao apoio de outros profissionais que realizam a mesma cobertura.

O trabalho nesse portal é compartilhado, entre outros colegas do ramo, com Marta Avancini, que exerce a função de editora pública. Avancini, entre os anos de 2000 e 2002, teve 10 publicações em OESP que mencionavam os resultados do Saresp. Também com passagem

<sup>16</sup> Acesso ao portal em: <http://jeduca.org.br/>. Último acesso em 20 de abril de 2019.

pelo jornal Folha de S. Paulo, inclusive como editora, a jornalista presta consultoria a agências internacionais e entidades do terceiro setor sobre publicações acerca de educação, direitos humanos, infância e adolescência, deficiência e jornalismo científico, áreas de sua especialidade.

Apesar de apontar a isenção ideológica referente ao conteúdo desenvolvido e um caráter não lucrativo da associação, o trabalho do Jeduca conta com o apoio financeiro de entidades como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social entre outros parceiros que têm assumido protagonismo na discussão sobre educação no país e estabelecido, em diferentes ocasiões, parcerias diretas com o poder público. De outro lado, entre as parcerias institucionais encontram-se a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o movimento *Todos Pela Educação*<sup>17</sup>.

Mônica Iwasso chegou à editoria no período que trabalhou em OESP e hoje integra uma empresa que presta assessoria de comunicação, *marketing* e gerenciamento de crises. *Marketing* também é a área atual de Juliana Junqueira, jornalista de 1997 a 2000 em OESP, formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. De forma semelhante, Gabriela Athias atua em assessoria e é sócia em outra empresa de comunicações. Athias chegou a ser notícia em 2015 por envolvimento de sua empresa em investigação sobre proteção política a Renato Duque, investigado na época por corrupção na empresa petrolífera Petrobrás<sup>18</sup>. Eduardo Nunomura, seguiu no jornalismo, na editoria de cultura da revista Carta Capital e é professor na Faculdade Cásper Líbero<sup>19</sup>.

Interessante observar que dentre 18 jornalistas responsáveis por 49 das 59 publicações d' OESP que abordam os resultados do Saresp entre 1996 a 2007, apenas 6 produziram mais que uma publicação na temática e, desses, somente duas constituíram aprofundamento na cobertura jornalística sobre educação, enquanto outras três voltaram suas carreiras a cuidar da imagem de pessoas e empresas públicas e privadas. Essas informações ganham relevância ao tomar-se em conta que os discursos sobre educação (no caso, sobre sistemas de avaliação)

<sup>17</sup> Fonte: <http://jeduca.org.br/>. Último acesso em 20 de abril de 2019.

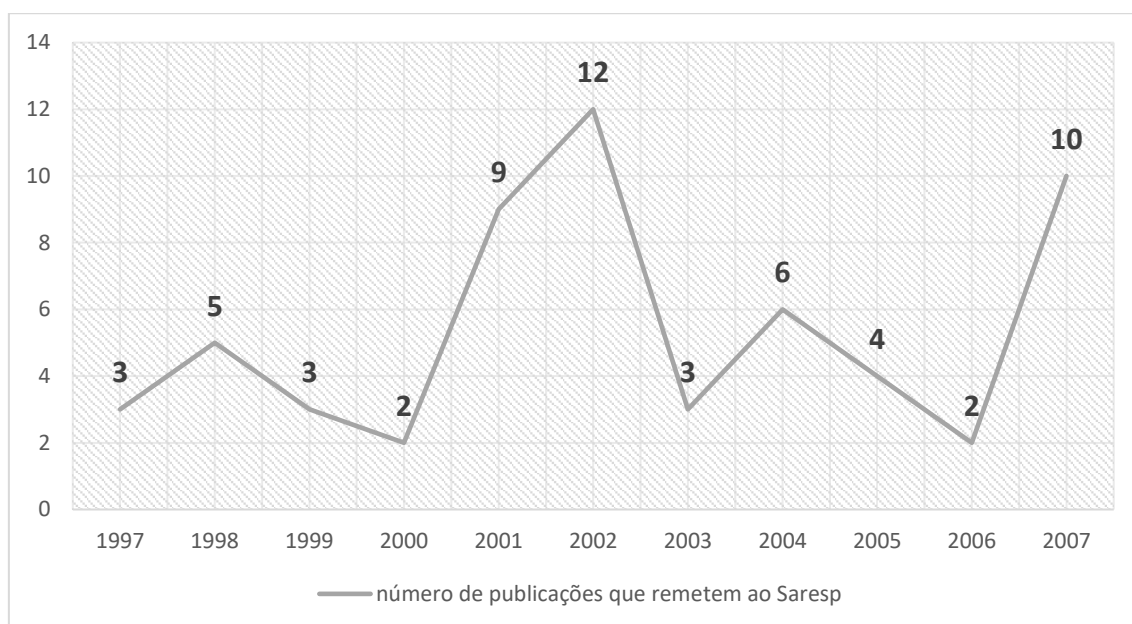
<sup>18</sup> Fontes: <http://g1.globo.com/politica/operacao-lava-jato/noticia/2015/02/em-relatorio-pf-diz-haver-indicios-de-que-duque-recebeu-protexao-politica.html>; <https://www.maquinacohnwolfe.com/membros-da-equipe/>; <http://www.sommacomunicacoes.com/>. Último acesso em 20 de abril de 2019.

<sup>19</sup> Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4386817A6>. Último acesso em 20 de abril de 2019.

crecem em proporção inversa à especialização sobre a temática, considerando que o jornal se reconhece como um formador de opinião dos formadores de opinião.

O conjunto das publicações do jornal também pode ser analisado de acordo com sua distribuição anual, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição das 59 publicações em OESP sobre resultados do Saresp (1997-2007)



Fonte: Elaborado a partir das consultas realizadas no sítio eletrônico <https://acervo.estadao.com.br/>. Último acesso em 04 de dezembro de 2018.

A maior concentração de publicações em determinados períodos, como 2001-2002 e 2007, bem como o número reduzido em outros, quais sejam, anos 2000 e 2006, podem ser explicados em razão dos eventos vinculados à política de avaliação da rede paulista e à notoriedade de resultados em diferentes ocasiões.

Se, por um lado, os relatórios pedagógicos de SEE/SP são considerados suporte oficial de divulgação de dados, a pretensa neutralidade de tais informações evocadas nos textos não permite, por si só, compreender as transformações de ordem política e conceitual que afetaram em alguma medida o sistema de avaliação da rede estadual paulista. Analisá-los em conjunto com as publicações da imprensa permite obter um cenário ampliado e contextualizado da problemática. Essa análise implica a observação de algumas tendências inerentes à forma que assumiu o Saresp durante os anos pesquisados.



O primeiro ciclo, entre 1996 e 1998, compreende, segundo os próprios documentos orientadores de SEE/SP, o período de implementação do sistema. O planejamento dos três anos encontrava-se alinhado em termos de sequenciamento das turmas, conteúdos e componentes curriculares a serem avaliados.

No primeiro ano, os relatórios pedagógicos impressos se organizavam de acordo com a exposição dos resultados de cada um dos instrumentos de coleta: um volume para as provas, outro para os questionários dos alunos e outro para os questionários das escolas. Sob a responsabilidade da FCC, o relatório final de 1997 foi divulgado em 5 brochuras: uma para cada componente curricular avaliado e um último que, além dos resultados das provas, deu tratamento aos dados relacionando-os a fatores que poderiam ter exercido alguma influência sobre o desempenho dos avaliados. Esses volumes se ampliaram para seis no ano seguinte e se organizaram de acordo com os componentes curriculares avaliados, além das provas de Redação e apresentaram, ainda, um anexo com a exposição dos resultados de todas as unidades escolares paulistas.

Durante esse período de implementação, a novidade ainda se estabelecia em termos de fonte a ser explorada pela imprensa: em OESP, apenas a partir de 1998, com a publicação de um editorial intitulado *Ensino fundamental reprovado*, é que os resultados passam a ser debatidos ou apresentados em termos de queda ou ascensão de desempenho da rede estadual de ensino pelo veículo. Apesar do tom pautado pelo editorial, a divulgação das notícias posteriores em relação aos resultados, dava conta de uma melhoria em relação à primeira aferição. Os relatórios de SEE/SP, contudo, saíam apenas no ano 2000.

O ano de 1998 é marcado, ainda, pela acirrada disputa eleitoral para o governo do estado entre Mário Covas (PSDB), então governador, e Paulo Maluf do Partido Progressista Brasileiro (PPB). No primeiro turno da disputa eleitoral, o candidato à reeleição saíra atrás de Paulo Maluf, garantindo sua ida para o segundo turno por pouco mais de 70 mil votos à frente de Marta Suplicy, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), em terceiro lugar (OESP, 07/10/1998, primeira página). Na reta final da eleição, o candidato psdbista apoiado por Marta, venceu a eleição que, segundo Covas, havia sido uma vitória do antimalufismo (OESP, 26/10/1998, p. A4). Os números acirrados entre segundo e terceiro lugares da disputa, bem como o discurso da vitória, denotam que a eleição pode ter sido decidida mais pela rejeição ao candidato Maluf, do que pelo apoio da população aos projetos do primeiro mandato de Covas.

No ano seguinte, não houve a realização do Saresp, indicando que o sistema fora pensado a princípio como política para um mandato de governo. Mesmo sem a publicação dos dados de 1998 e sem realização da avaliação, a administração de SEE/SP, que continuava sob responsabilidade da secretária Rose Neubauer, continuou a ser pautada pelo OESP. Em matéria de 21 de janeiro de 1999, primeiro mês do segundo mandato, intitulada *Gestão fez reformas profundas e provocou polêmicas*, a jornalista Gabriela Athias apresentou como pontos polêmicos do secretariado de Rose o “fim da repetência e a separação, em escolas diferentes, de alunos do ensino fundamental e médio” que, conforme a própria matéria, foram medidas bem impopulares à época (OESP, 21/01/1999, p. A13). Nessa reorganização escolar, segundo dados levantados por Adrião (2006), houve a redução de 21 mil professores de 1ª a 4ª séries na rede estadual, tendo como contrapartida o aumento de 1,6 mil professores de 5ª a 8ª séries (ADRIÃO, 2006, p. 176). Isto porque parte das classes das primeiras séries do ensino fundamental passaram pelo processo de municipalização.

Outra questão elencada por Athias foi a capacidade de a gestão de Neubauer criar mecanismos de controle da performance de estudantes, como contraponto à ausência de abertura da secretária em discutir a política educacional paulista com os setores afins, incluindo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Na análise da jornalista, a SEE/SP havia se aproximado do Ministério da Educação (MEC), mas ambos – do mesmo partido político – permaneciam distantes da comunidade (OESP, 21/01/1999, p. A13).

Dentre esses mecanismos de controle encontrava-se o Saresp, “capaz de mostrar que a qualidade do ensino deixa a desejar” (OESP, 21/01/1999, p. A13). Além do sistema de avaliação externa adotado pela SEE/SP, constituíam-se nas coordenadorias regionais (da grande São Paulo e do interior) outros mecanismos que, segundo a publicação, possibilitavam o controle mensal do desempenho dos alunos. Nesse sentido, a resposta às críticas em relação as medidas implementadas pela secretaria e diagnosticadas como impopulares pelo jornal, em especial pela ausência de diálogo com a categoria docente afetada pelas propostas, consubstanciou-se na expansão dos meios de promoção de controle da aprendizagem dos alunos, até mesmo para que se pudesse estabelecer a responsabilização quanto aos maus resultados, deslocando essas críticas para o plano da ação pedagógica.

O Saresp foi retomado em 2000 com a alteração do período de aplicação e a natureza dos conteúdos avaliados. Até 1998, a avaliação ocorria no início do ano letivo baseada nos conteúdos da série anterior e proporcionava à rede um diagnóstico dos alunos. Em 2000, a

avaliação passou a ser realizada próxima ao final do ano e do período aulas e a verificar competências e habilidades desenvolvidas no próprio ano. A mudança indica a conversão do Saresp de avaliação de entrada (diagnóstica) em avaliação de saída (de resultado), tendo sido realizado também para responder às críticas de que as crianças da rede estadual, pela progressão continuada nos termos da SEE/SP, poderiam ser aprovadas mesmo sem as aprendizagens esperadas. A possível consequência a se extrair dessa mudança é a elevação do poder de indução da avaliação, que passa a exercer maior controle sobre as decisões dos docentes em relação aos conteúdos tratados em sala de aula.

Outra característica importante da edição de 2000 é o fato de ser a primeira avaliação da rede pós implantação do sistema de progressão continuada que, na forma implementada pela SEE/SP, reorganizou o Ensino Fundamental em dois ciclos: um de 1ª a 4ª séries e o outro de 5ª a 8ª. O propósito foi evitar a reprovação por ano, garantido ao aluno mais tempo para aprender dentro do ciclo. No entanto, o sistema fora muito criticado pelos sindicatos<sup>20</sup>, tanto pela imposição sem diálogo quanto pela ausência de condições na rede para a realização de tais mudanças.

Nesse período, as duas notícias publicadas em OESP – *Secretária diz que responsabilidade é da escola* (01/10/2000, p. A11) e *Alunos do Estado participam de avaliação* (23/11/2000, p. A26) – expressaram a expectativa criada em torno daquela edição do Saresp como forma de monitorar a qualidade da educação paulista a partir das reformulações estruturais impostas a rede. Como o primeiro título indica, a secretária Rose Neubauer acreditava que o sistema de progressão continuada implantado pela SEE/SP era funcional, tendo em vista inclusive os índices da própria secretaria de aumento da reprovação em relação ao período anterior à implementação do sistema de progressão, o que pode ser considerado contraditório, tendo em vista que o objetivo seria o de reduzir a reprovação. Nessa publicação de OESP, o Saresp se consolidava, pela declaração da secretária, como mecanismo de controle da qualidade do sistema pela iniciativa em elaboração de cruzar os dados de reprovação com os resultados das provas. Outra medida admitida pela secretária foi a abertura de processos administrativos contra as escolas que estariam aprovando alunos indevidamente. Naquele momento, três unidades estavam sendo “investigadas” (OESP, 01/10/2000, p. A11).

---

<sup>20</sup> Sobre as críticas ao sistema de progressão continuada na rede estadual de ensino [http://www.udemo.org.br/RevistaPP\\_01\\_05OSistemadeCiclos.htm](http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_05OSistemadeCiclos.htm). Último acesso em 21/04/2019.

A segunda publicação, realizada no mesmo dia da avaliação paulista, também colocou o Saresp como mecanismo de avaliação da política educacional da SEE/SP. Segundo a redação de Cristina Charão, afirmava-se que “os exames de hoje são os primeiros a serem feitos desde a adoção, pelo governo do Estado, da progressão automática<sup>21</sup> nas escolas” (OESP, 23/11/2000, p. A26). Ainda no texto de Charão, Neubauer afirmou que eventuais resultados negativos da avaliação seriam fruto da greve docente. Naquele ano, os professores da rede permaneceram 43 dias em greve. Entre as demandas apresentadas pela categoria destacava-se o posicionamento contrário à avaliação externa e ao sistema de progressão continuada implantados pela SEE/SP<sup>22</sup>.

Os dados da edição de 2000 do Saresp só foram divulgados oficialmente dois anos mais tarde, em 2002, em quatro volumes com os resultados obtidos por série avaliada, além de dois anexos que perfilavam os gestores das escolas estaduais paulistas. No entanto, no jornal OESP de 25 de outubro de 2001, as publicações intituladas *Para Estado, escola têm bom desempenho*; *Desempenho do curso médio está praticamente estagnado* e *Mau ensino cria os estudantes retirantes* ocuparam quase toda a página A10 com detalhes sobre esses resultados. Além dos textos, a página apresentou como descritivo da qualidade das instituições um gráfico de barras com a classificação das escolas por cores segundo o cruzamento dos indicadores de desempenho e da taxa de evasão. O gráfico elaborado pelo jornal tinha como fonte declarada a própria SEE/SP. Nessa mesma página havia a indicação para os leitores que a lista de escolas “boas” e “ótimas” estava acessível em seu sítio eletrônico.

Assim, as escolas estaduais nesse período tiveram como referência sobre seus indicadores os dados iniciais observados pela escola e as informações divulgadas de forma privilegiada por veículos da grande imprensa, pois os dados consolidados levaram dois anos para chegar às unidades.

O posicionamento de SEE/SP de apresentar os resultados do Saresp prioritariamente para a grande imprensa, além de possibilitar a classificação das escolas com melhor ou pior desempenho, segundo a escala de cores utilizada, sugere a urgência do uso político desses dados para responder a determinados estratos de classe com acesso a esses meios às críticas recebidas pelo conjunto das ações implementadas na rede. Estabelecer o comparativo entre “boas” escolas

---

<sup>21</sup> Em OESP, progressão continuada, progressão automática e sistema de ciclos são expressões utilizadas como sinônimas. Nos documentos oficiais analisados, quando realizada menção a tal política, encontrou-se a nomenclatura “progressão continuada”.

<sup>22</sup> Fonte: <http://www.apees.org.br/o-sindicato/historia/>. Último acesso em 04 de dezembro de 2018.

e escolas que ofereciam o “mau ensino” corroborava para responsabilizar as unidades e suas equipes, e não a secretaria, por seus resultados.

Das publicações impressas até aqui analisadas, é possível destacar que o detalhamento aumenta a cada edição da avaliação paulista: o desempenho de estudantes nas provas realizadas é amplamente relacionado com outros elementos que poderiam exercer algum tipo de influência sobre os resultados finais. Fatores como a situação socioeconômica da família até o perfil do quadro docente e dos gestores da unidade educacional, passavam pelo escrutínio técnico para se chegar a uma compreensão detalhada do rendimento escolar.

Apesar de compor um material amplamente informativo que parecia buscar atribuir aos resultados uma coerência interna, a lacuna de tempo entre a coleta de dados e a divulgação do material prejudicava a efetivação do pressuposto enunciado, desde as *Diretrizes Educacionais* de 1995 até o *Documento de Implantação* do Saresp, de garantir ao público direta ou indiretamente vinculado à escola estadual o conhecimento dessas informações. Mesmo afirmando que as escolas estavam cientes de seus resultados por serem as primeiras instâncias de correção e tabulação, tal como informado no relatório de 1998 publicado em 2000, os cruzamentos de dados que viabilizavam a análise mais profunda não eram realizados pelas equipes das unidades, mas pela assessoria externa contratada para essa, entre outras, finalidade.

Da edição de 2001, mesmo não localizado o relatório oficial no acervo consultado da SEE/SP é possível observar uma crescente ênfase nos resultados do Saresp em OESP, em decorrência do valor atribuído à avaliação como modo de mensurar a eficiência do sistema de progressão continuada. Quanto à estrutura da avaliação, três mudanças foram adotadas: 1) a redução do número de componentes curriculares a serem avaliados, circunscrito à Língua Portuguesa sob a alegação de que é condicionante dos demais saberes; 2) a ausência de aplicação dos questionários contextuais, obtendo o perfil dos alunos e as características das escolas; 3) a modificação da assessoria responsável pela realização da avaliação, que deixou de ser a FCC e passou, naquele momento, à Vunesp, especializada em elaboração e correção de provas, como concursos públicos e vestibulares, mas com menor acúmulo de conhecimentos para estabelecer a correlação de dados educacionais, diferentemente da instituição concorrente que substituiu. A ausência do relatório no acervo da secretaria, bem como a mudança de instituição assessora e ainda a falta de dados socioeconômicos que costumavam aparecer nas publicações d'OESP para explicar os resultados da avaliação sugere que esses dados podem não ter tido uma versão consolidada entregue às unidades.

Em contrapartida, as nove publicações do jornal daquele ano acompanharam o desdobramento de um intenso debate sobre a qualidade da educação entre os envolvidos: administração pública, sindicatos, alunos e seus responsáveis. O acirramento do debate sobre a qualidade associada aos resultados do Saresp se materializou na publicação de 12 matérias em OESP, entre dezembro de 2001 e fevereiro de 2002, considerando que no período os dados da avaliação realizada ao final de 2001 foram utilizados pela administração pública, de forma inédita e que não mais se repetiu, para definir quem seria aprovado nas escolas públicas da rede estadual. A decisão da SEE/SP respondia às críticas realizadas por setores da sociedade e dos sindicatos, como a Apeoesp, em relação a progressão continuada como foi instituída na rede paulista.

Em 2002, a quantidade de matérias para além de trazer informações acerca da edição do próprio ano, reverberava as consequências da medida estabelecida pela SEE/SP no ano anterior: a reprovação de 50 mil alunos da rede em decorrência do desempenho obtido nas provas circunscritas à Língua Portuguesa no Saresp. Embora assentada na justificativa de responder às críticas à aparente leniência do sistema de progressão continuada, a conduta da SEE gerou repercussão negativa, principalmente entre os profissionais de ensino e seus representantes sindicais por representar uma intervenção arbitrária da secretaria no âmago do trabalho do professor, colocando em xeque a sua autonomia didático-pedagógica. De outro modo, também deve-se apontar que ao utilizar apenas os resultados em Língua Portuguesa pode ter causado, além do desprestígio dos demais componentes curriculares, a reprovação de alunos que obtinham resultados satisfatórios em outros campos do conhecimento escolar. No mesmo ano, Gabriel Chalita viria a assumir a secretaria com o compromisso de não realizar o mesmo uso dos resultados da prova.

Nota-se que a avaliação em si não foi tão questionada, à época, quanto o uso de seus resultados. Dessa forma, ao passo que retornou ao cotidiano da rede após as eleições e se consolidou como política de avaliação e ferramenta de controle da administração pública, o Saresp fomentou também expectativas e análises relacionadas às demais políticas educacionais, funcionando como instrumento de indução e validação das mudanças na rede.

Entre 2002 e 2005, as publicações oficiais e de OESP expressaram a expansão quantitativa do Saresp, que em 2005 chegou a avaliar todos os alunos de todas as séries, tanto do ensino fundamental quanto do médio, além de estudantes das redes municipais e escolas particulares que a ele aderiram, para além da informatização dos resultados da avaliação. No entanto, apesar da cobertura universal da rede, a avaliação paulista continuou circunscrita à

Língua Portuguesa até o ano de 2005, quando conhecimentos na área da Matemática voltariam a ser aferidos.

A informatização, ao menos em teoria, tornaria mais ágil a sistematização dos resultados para a difusão e o conhecimento público, democratizando o acesso às informações das escolas. No entanto, no decorrer dos anos analisados, não se pode observar a constância no tipo de coleta de dados e acesso aos resultados ou mesmo uma estrutura comum entre as informações disponibilizadas ano a ano, o que pode ser atestado por alguns fatores.

Na configuração da página eletrônica organizada para a edição de 2002 do Saresp, embora fossem apresentadas informações quanto ao histórico do sistema de avaliação paulista, sua abrangência, os instrumentos utilizados, níveis hierárquicos de equipes e suas atribuições, um cronograma detalhado das etapas do processo, uma explicação sobre as competências avaliadas, detalhamento das habilidades monitoradas e, ainda, os critérios adotados para corrigir as redações, não havia muitas informações sobre os resultados do processo. Essas informações restringiam-se a um *slide* do desenho metodológico e as datas para a sua apresentação pela FDE e pela Vunesp, empresa que continuou responsável pela edição daquele ano. Destaca-se que, tal como o ano anterior, a aplicação esteve circunscrita às provas de Língua Portuguesa, sem qualquer levantamento de informações contextuais, e, ao contrário de 2001, não cobriu universalmente os concluintes das 4ª e 8ª séries da rede estadual, mas apenas uma amostra tendo em vista que não seria mais utilizada para definir os estudantes reprovados.

Em 2003, os resultados das séries avaliadas foram amplamente divulgados, já em 2004. Essa agilidade na exposição dos resultados surpreende, visto que foram avaliados quase 4,3 milhões de alunos de todas as séries da rede. Observe-se que em 2000 foram avaliados 1.830.579 alunos e os dados consolidados só foram entregues às escolas em 2002. Em relação à essa edição é preciso considerar ainda que: 1) voltou a ser conduzida pela FCC, com reconhecida experiência em coletar e correlacionar dados educacionais; 2) o questionário do aluno voltou a ser aplicado; 3) dentro das informações levantadas, foi o maior custo do Saresp (R\$ 10 milhões) para a SEE/SP no período estudado, mesmo em relação às edições posteriores

Na página indicada para o ano de 2004, os dois itens que disponibilizariam os resultados foram retirados do sítio eletrônico, inviabilizando sua consulta. Porém, há uma nota da própria SEE/SP, indicando que aquela edição do Saresp confirmava os efeitos positivos da capacitação permanente de professores. Ressalta-se que essa edição ocorreu sob a assessoria da Cesgranrio a um custo inferior ao da edição anterior, avaliando um número ainda maior de alunos.

Em 2005, os resultados foram disponibilizados para uso exclusivo das escolas, Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação dos municípios participantes, a partir de inserção de usuário e senha encaminhados a estas instâncias. Essa edição também conduzida pela Cesgranrio foi, em quantidade de estudantes avaliados, a mais abrangente dentro do período analisado, sendo o número disponibilizado no OESP de aproximadamente 5 milhões de alunos a um custo ainda inferior à edição de 2003, contudo R\$ 2 milhões mais cara que a de 2004, realizada pela mesma fundação. No entanto, os resultados, à semelhança do ano anterior, não foram disponibilizados ao público geral pelos meios oficiais de comunicação de SEE/SP e FDE.

Essa variação na coleta dos dados, nos procedimentos de divulgação e nos entes responsáveis pela realização do Saresp, entre os anos de 2002 e 2005, indica mudanças ou mesmo uma espécie de indefinição sobre os propósitos do sistema de avaliação estadual, acompanhada pelas mudanças nas administrações públicas, e ausência de critérios objetivos acerca de quais e como os resultados deveriam ser tornados públicos. Quando considerados ainda o nível de detalhamento dos resultados e as variáveis intervenientes presentes nos relatórios impressos ao longo desses anos, merece destaque a inconstância dos dados tornados públicos digitalmente que está relacionada. No caso da omissão das variáveis socioeconômicas, essa inconstância se deve ao fato de não terem sido coletadas entre 2001 e 2002. No que concerne aos resultados das provas coletados em todas edições observou-se que em algumas, como 2001, 2002, 2004 e 2005, os dados disponibilizados ao público pelos meios oficiais foram previamente selecionados.

Não obstante, durante as diferentes edições entre 1996 e 2007 houve mudanças da ordem dos componentes curriculares analisados, das séries avaliadas, a alternância do caráter amostral (até 2002) para universal (entre 2003 – 2005), do período de aplicação (até 1998, no início do período letivo e, posteriormente, ao final), de dados coletados e, ainda, do objetivo e uso dos resultados. As mudanças de governo e secretariado, a incidência das convicções político-partidárias, as pressões políticas e a especificidade da atuação das diferentes assessorias impuseram ao Saresp uma instabilidade que se refletiu nas formas de divulgação dos resultados. Assim, o sistema de avaliação constituído por SEE/SP no bojo das propostas da reforma educacional iniciada em 1995 como mecanismo de racionalização e controle da rede materializou-se, ainda que eficaz em relação ao controle, irracional em relação à qualidade do ensino-aprendizagem.



O uso da avaliação como uma tecnologia política se consubstanciou na apropriação da demanda social pela melhoria da escola pública e pela transparência das informações para impor mudanças à rede. Essas mudanças ocorreram por meio do controle da ação pedagógica e da eficiência dos custos, contudo não expandiram as possibilidades referentes à experiência formativa do indivíduo. Referente à essa contradição entre o que se enunciava e o que se viu concretizar cita-se o ocorrido em 2001, quando apenas os resultados de Língua Portuguesa, em detrimento das demais disciplinas do currículo, foram suficientes para determinar a reprovação de 50 mil estudantes da rede estadual, quando os próprios relatórios de SEE/SP indicavam que estudantes reprovados tendencialmente tinham piora na aprendizagem no período letivo seguinte.

Em contrapartida, nas publicações de OESP, não apenas os resultados continuaram a ser expostos como passaram a ser complementados pela divulgação de outras pesquisas relacionadas à carreira e perspectiva dos docentes, a visão dos alunos sobre seu sucesso ou fracasso escolar e ainda sobre a condição social destes últimos. Dados que costumavam ser coletados e analisados, passam a ser publicados, explicados por especialistas consultados pelo jornal e, por vezes, utilizados pelas autoridades para a justificativa dos resultados.

A ideia de expansão do sistema de avaliação estadual ganhava força conforme os dados positivos, como os relacionados a 2003, eram publicados. A defesa dessa ideia valeu até mesmo um artigo do então secretário da pasta, Gabriel Chalita, no jornal. No texto, o secretário contrapunha-se à política educacional em vigor no Ministério da Educação. A crítica se direcionava especialmente para a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para Chalita, que fazia parte do grupo político-partidário que implementara o Fundef, essa substituição poderia fracassar ao expandir o uso dos recursos do fundo para a educação infantil e ensino médio, avançando em relação a priorização do ensino fundamental do fundo anterior. Criticou também as possíveis alterações que poderiam ocorrer nos sistemas de avaliação, cujo formato e eficácia defendeu no artigo (OESP, 24/11/2004, p. A2). Posteriormente, esta oposição resultou na retirada, a pedido da administração estadual, de São Paulo da edição de 2005 do Saeb.

Com a troca de nomes no período que antecedeu as eleições para a presidência da república e para os governos estaduais, em 2006, quando o então governador de São Paulo, Geraldo Alkmin, se afastou para concorrer à presidência e o vice-governador Cláudio Lembo

do Partido da Frente Liberal (PFL) assumiu a administração do estado, assinalou-se uma mudança ideológica expressada pela crítica à retirada de São Paulo do Saeb, realizada pela nova secretária, Maria Lúcia Vasconcelos. O próprio Saresp, que parecia haver se consolidado na rede, foi suspenso naquele ano. Segundo dados d' OESP, a SEE/SP não teria tido tempo para análise dos resultados anteriores, impossibilitando nova realização. Segundo a antecessora de Chalita, Rose Neubauer, havia sido “uma decisão prudente, em defesa do recurso público” (OESP, 17/08/2006, p. A20).

Apenas alguns dias depois de a nova secretária ter anunciado a suspensão do Saresp, anunciou na grande imprensa o retorno da avaliação em 2007, voltando a ter caráter amostral. Para Vasconcelos, não haveria razão para uma avaliação censitária para todas as séries realizada com recursos estaduais se a avaliação federal (Prova Brasil) cumpria essa função sem custo para as redes municipais e estaduais. Na opinião da secretária, o Saresp deveria, ainda, operar como uma complementação à Prova Brasil, avaliando os componentes não aferidos na avaliação federal (OESP, 22/08/2006, p. A16).

Com a eleição de José Serra para o governo estadual (2007-2010), o Saresp retornou em 2007 sob novo secretariado. Como ensejado por Vasconcelos, foi anunciado pela nova secretária, Maria Helena Guimarães Castro, considerada nas publicações d' OESP uma especialista em avaliações e braço direito do ex-ministro da educação, Paulo Renato Souza, que seriam utilizados indicadores e critérios para a premiação das escolas, além de um currículo único a ser adotado por toda a rede e cobrado no Saresp, indícios das mudanças e articulações induzidas pela política de avaliação paulista ao longo das suas 10 edições (OESP, 20/08/2007, p. A15). Para aquele ano, os resultados da avaliação foram disponibilizados no sítio eletrônico da FDE apenas em março de 2008. O *Sumário Executivo* trazia os dados relativos aos resultados gerais que se encontravam mais detalhados para acesso exclusivo das escolas.

Como se pode observar, a imprensa funcionou como formadora de opinião sobre a qualidade da educação estadual ao impulsionar a divulgação dos resultados e as informações relativas às escolas que realizavam a avaliação estadual a partir do acesso sistemático ao conteúdo produzido por SEE/SP e instituições assessoras. Tal acesso indica o privilégio dado aos veículos de comunicação<sup>23</sup>, que acessaram e publicaram dados e informações em primeira

---

<sup>23</sup> Entre 1995 e 2010, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou 265 textos sobre o Saresp, conforme apresentado na pesquisa de Dresch (2015, p. 43).

mão, não disponibilizados nem mesmo aos interessados diretos: unidades educacionais paulistas e suas equipes, estudantes e suas famílias.

Em relação ao protagonismo das instituições assessoras que conduziram o Saresp observou-se que dentre as 4 parceiras da SEE/SP no período estudado, a Cesgranrio foi a instituição que se manifestou em outros suportes além dos próprios relatórios oficiais. Na notícia emitida pelo próprio portal eletrônico da secretaria sobre a edição de 2004, Vilma Fontanive, especialista em avaliação da Cesgranrio que realizara aquela edição, declarou “É a avaliação mais completa e mais profunda realizada no Brasil e talvez no mundo” (SÃO PAULO, 27/06/2005, notícias). Fontanive também se manifestou n’OESP sobre o Saresp em duas ocasiões. A primeira, no anúncio da suspensão da avaliação em 2006. Para a especialista, esta medida fora necessária, porque os professores ainda não sentiam os resultados da avaliação na escola (OESP, 17/08/2006, p. A20). A outra ocasião, quando Vasconcelos declarou que o Saresp seria realizado por amostragem em 2007, Fontanive elencou as vantagens de ambas metodologias, amostral ou universal, defendendo que a decisão ficava a cargo do gestor da rede (OESP, 22/08/2006, p. A16). As declarações de Fontanive, que parece assumir a função de porta-voz da fundação Cesgranrio sobre o Saresp, explicitam a defesa intransigente do sistema de avaliação sob qualquer condição. Visto que as instituições, para além dos recursos financeiros que, pelo seu caráter não lucrativo, são revertidos para as pesquisas nesse campo de conhecimento, a realização de avaliações do porte e expressão do Saresp converte-se em vantagem na concorrência para a condução de outros processos avaliativos. Essa vantagem competitiva evidenciou-se na disputa judicial entre um consórcio do qual a Vunesp fazia parte e a própria Cesgranrio para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2003. Na ocasião, o consórcio integrado pela Vunesp pedia vista do processo de licitação, alegando que fora entregue documentos comprobatórios da experiência da instituição na condução da avaliação paulista (OESP, 19/07/2003, p. A11).

Considerando a dimensão das informações e a ausência de alguns dados nos relatórios pedagógicos que poderiam viabilizar uma compreensão mais ampla do Saresp como política pública, organizou-se um quadro-síntese, disponibilizado nos arquivos anexos, que agrega e cruza informações extraídas tanto dos meios oficiais de divulgação analisados quanto do jornal *O Estado de São Paulo*. O objetivo é o de sistematizar e complementar as informações, por exemplo, como os custos do processo de avaliação, que, por vezes, não estão descritos nos documentos oficiais, mas aparecem no jornal.

## **2.1 Resultados divulgados, resultados comentados: elementos descritivos da crise da educação paulista nos relatórios de SEE/SP e no jornal OESP**

Entre os anos de 1996 e 2007 observou-se que os resultados de desempenho dos estudantes e escolas paulistas no Saresp ocuparam frequentemente as páginas d'OESP. O tratamento dispensado a esses dados associados a gráficos, entrevistas, matérias especiais, a informações complementares sobre estudantes, gestores e professores das escolas, exemplificam o protagonismo da avaliação implementada por SEE/SP no debate sobre a qualidade da educação paulista. Os relatórios oficiais, por sua vez, incorporavam comentários das equipes técnicas que correlacionavam o rendimento nas provas a variáveis que incluíam características pessoais, socioeconômicas, familiares dos estudantes e as condições de ensino propiciadas por suas escolas. Esses relatórios pretensamente técnico-pedagógicos eram respaldados por apresentações realizadas pelas autoridades políticas da secretaria.

Tal conjunto de publicações foi analisado no decorrer dos subtítulos seguintes, objetivando verificar as questões e hipóteses elaboradas nesta pesquisa e que se relacionam à constituição de um estado de crise na educação que justificaria a implementação de políticas pela SEE/SP com vistas ao controle das práticas pedagógicas e a indução de mudanças na rede, com base no produto da avaliação educacional instituída pela secretaria.

### **2.1.1 Estado de crise da escola pública e seus responsáveis: manifestação da ideologia da racionalidade tecnológica**

A hipótese central deste trabalho é a de que as diferentes formas de veiculação e as análises produzidas sobre o rendimento alcançado pelos estudantes e as unidades educacionais da rede pública estadual paulista contribuem para a constituição de um entendimento comum cada vez mais difundido de que a escola pública é uma instituição em permanente crise. Contudo, é preciso considerar que tal estado de crise tem base em elementos reais presentes no cotidiano da rede, perceptíveis pelo senso comum e mal enfrentados pelas políticas educacionais, como a excessiva quantidade de alunos por professor e por sala de aula, as condições infraestruturais das escolas, a escassez de servidores de apoio e supervisão das atividades escolares, as condições e jornada de trabalho docente entre outras. No entanto, a partir de uma exploração de resultados de desempenho desarticulada dessas e de outras condições objetivas, ou mesmo o uso parcial e imediato de fatores contextuais para explicar definitivamente o referido desempenho, vê-se favorecida a constituição de narrativas que, ao invés de esclarecer, obstam a compreensão da complexidade da prática educativa e convertem as representações do senso comum em uma explicação perene do real.

Desse modo, não se deve desconsiderar as contradições inerentes à educação pública que no Brasil, como em outros países com características sociais e econômicas similares, expandiu-se em resposta tanto às demandas populares quanto de mercado, possibilitando o acesso das populações que historicamente foram excluídas do processo de escolarização, por vezes de forma desorganizada. Contudo, justamente por se considerar o debate sobre a qualidade da educação pública necessário e urgente, buscou-se compreender neste estudo as formas que essas contradições são tratadas - selecionadas, descontextualizadas e enfatizadas - objetivando a administração do sistema e a incorporação pela escola de uma outra racionalidade em que os resultados quantitativos se impõem como realidade e preponderam sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a análise sobre a avaliação educacional paulista se realizou a partir da divulgação de resultados nos relatórios oficiais e na grande imprensa, considerando que os documentos de SEE/SP, bem como as agências internacionais que exercem influência sobre as políticas educacionais de diferentes países, conferem expressiva importância a essa dimensão sob o argumento da democratização das informações.

Procedeu-se, assim, à leitura dos relatórios oficiais elaborados pela SEE/SP e das publicações do jornal OESP sobre os resultados do Saesp, tendo como critério inicial a localização de termos, expressões ou sentenças que indicassem a existência de uma crise sistêmica na educação pública paulista. Foram considerados, nesta análise, os relatórios oficiais impressos de 1996, 1997, 1998 e 2000, bem como os informativos disponibilizados no sítio eletrônico da FDE em 2003, 2004 e 2007. Em relação ao jornal OESP, foram analisadas as 59 publicações entre 1996 e 2007 que citavam de algum modo os resultados da avaliação da rede paulista.

Durante a leitura principalmente dos relatórios impressos, devido a extensão das informações disponíveis, observou-se que a relação entre os resultados de rendimento dos estudantes nas provas e a qualidade da educação era estabelecida conjuntamente à constituição de variáveis que se referiam aos estudantes, às famílias e às escolas. Portanto, os resultados não eram explicados como rede, mas a partir das unidades educacionais. Por exemplo, em 1996, variáveis como sexo, idade, nível socioeconômico das famílias, adoção da proposta curricular oficial pelos docentes foram utilizados para definir a proporção de alunos que reuniam “boas condições acadêmicas” (SÃO PAULO, 1996b, vol. II, p. 299). A partir da atribuição de valores a determinadas variáveis ou da combinação de fatores, constituíram-se sentenças como:

Características e providências adotadas pelas equipes escolares frente às possibilidades de fracasso do alunado também revelaram influenciar os resultados. Assim, as escolas que adotam providências de natureza eminentemente pedagógica, chamando a si a responsabilidade de reverter uma situação de insucesso, registraram médias mais altas na prova de Ciências (aplicadas aos alunos do noturno). (SÃO PAULO, 1996b, Vol. II, p. 300)

Tais variáveis foram constituídas a partir de questionários respondidos pelos alunos e equipes escolares, sujeitas à fidedignidade com que cada indivíduo respondeu às perguntas. Apesar das ressalvas realizadas pelos organizadores dos dados quanto a essas variáveis, por influenciarem, mas não em sua totalidade os resultados, verificou-se que as sentenças, à semelhança da recém citada, foram construídas de modo a estabelecer relação direta entre o rendimento e a variável elencada, ainda que em determinados componentes e períodos. É preciso ressaltar também que algumas dessas variáveis, para além de se basearem apenas nas respostas coletadas, foram definidas tendo por base hipóteses provenientes do senso comum, tais como: “sabe-se que o acompanhamento da realização dos trabalhos escolares pela família representa importante apoio ao sucesso escolar” (SÃO PAULO, 1996b, Vol. II, p. 66). A técnica de construção das variáveis explicativas aparenta, assim, responder ao critério da confirmação de pressupostos e não da investigação profunda, que possivelmente exigiria um trabalho que considerasse, para além das respostas dadas, a validade e a consistência dessas e ainda sob que condições reais foram possíveis.

Observa-se, ainda, que a expressão *fracasso escolar* é utilizada por mais de uma vez no documento relacionada à ação dos profissionais das escolas. Em relação aos alunos, quando instados a responder o que mais dificultou sua aprendizagem, a maioria apontou a forma como o professor ensina (SÃO PAULO, 1996b, Vol. II, p. 69).

Similarmente a 1996, os relatórios impressos dos anos seguintes (1997, 1998 e 2000), apresentam os resultados perspectivados por variáveis que relacionavam fatores referentes aos alunos, de suas famílias e das escolas, com base nas respostas coletadas nos questionários construídos com itens fechados, ou seja, sem possibilidade para respostas que não se encaixassem nas opções previamente estabelecidas.

Os relatórios disponíveis no sítio eletrônico da FDE foram apresentados de modo mais sucinto. Contudo, em notas disponibilizadas pela SEE/SP, como a relativa aos resultados de 2004<sup>24</sup>, observa-se que apesar de divulgarem os efeitos positivos dos programas adotados pela secretaria ressaltam a necessidade de intervenções junto aos alunos em *nível de insuficiência*.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saresp-2004-confirma-os-efeitos-positivos-da-capacitacao-permanente-dos-professores/>. Último acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Esse nível de desempenho, bem como os demais abaixo da média desejada, é explicado nas notas pela influência de fatores como idade defasada em relação ao ano escolar, absenteísmo docente, condições socioeconômicas dos estudantes e baixa escolaridade de seus pais. Não há, nos relatórios oficiais, a correlação entre as ações implementadas ou mesmo retiradas/suspensas/finalizadas pela SEE/SP e os baixos resultados do Saresp.

De modo geral, os relatórios oficiais seguem uma linha que apresenta escalas de desempenho, com variações relativas à nomenclatura utilizada, como “abaixo do básico” (edição de 2007) ou “muito crítico” (edição 2003). Assim, expressões como as citadas em relação ao rendimento das escolas são justificadas pela técnica envolvida na avaliação, pela necessidade de estabelecer a valoração em termos quantitativos do desempenho.

Diferentemente do que se observou nas *Diretrizes Educacionais* de 1995, na qual se fazia um diagnóstico da crise da rede, pelo seu gigantismo e ausência de mecanismos de controle, verifica-se nos relatórios a localização da crise não mais na rede, mas nas escolas unitariamente e em seus sujeitos: estudantes, famílias, equipes escolares.

No entanto, nas publicações d'OESP, os resultados do Saresp foram tratados também como expressivos do quadro geral da educação pública. Das 59 publicações que ocorreram durante o período pesquisado, em 15 foi possível observar o uso de termos relacionados à baixa qualidade na descrição da escolarização na rede estadual por meio da análise dos resultados do Saresp. O texto que abre essa série é um editorial de junho de 1998, intitulado *Ensino Fundamental reprovado*. Desde então, à exceção dos anos em que não ocorreu a avaliação (em 1999 e 2006), houve no jornal ao menos uma publicação por ano que ressaltou os vínculos entre a educação estadual e a baixa qualidade da escolarização pública.

No editorial de 1998, a baixa qualidade foi descrita por expressões como “precariedade do ensino fundamental”, “baixa qualidade do ensino fundamental”, “péssimas condições de ensino”, “deficiências do ensino fundamental”, “má qualidade do ensino é um dos motivos da evasão escolar”. O editorial estabelecia ainda uma relação de causa e consequência entre a situação da educação e a situação socioeconômica da população: “São situações dessa ordem que aumentam as desigualdades entre os brasileiros” (OESP, 13/06/1998, p. A3).

Em outras situações, em que os dados apresentados mostravam melhorias no desempenho dos estudantes paulistas, os números eram relativizados pela combinação de outras informações. Em *Cresce taxa de aproveitamento de alunos de SP*, tal afirmação foi contraposta por outro dado no texto: “mas o desempenho dos estudantes ainda está restrito aos níveis mais

baixos de habilidade” (OESP, 06/10/1998). O mesmo ocorreu em *300 mil crianças de 4ª e 8ª séries vão fazer provas de recuperação*. Ao se apresentar sutil melhora dos resultados em alguns pontos, afirmou-se que “no geral, piorou” (OESP, 18/12/2001, p. A12). De forma semelhante, a informação da pauta central de *Para Estado, escolas têm bom desempenho* foi contra argumentada por dois outros subtítulos: “Mau ensino cria alunos retirantes” e “Desempenho do curso médio está praticamente estagnado” (OESP, 25/10/2000, p. A10).

Modo mais sutil de afirmar a falta de qualidade da escola paulista é exercida em *Bom desempenho em escolas de SP surpreende* (OESP, 24/06/2004). A tônica da matéria que divulgava os resultados apresentados por SEE era de que os números geraram surpresa. O que se infere a partir dessa tratativa é o juízo pré-concebido de que os dados apontariam o insucesso da rede estadual. Esse juízo de valor é reforçado na publicação pela contraposição entre a afirmação “Foi quebrado o mito de que a escola pública é ruim”, realizada pelo então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, e as declarações realizadas pelos representantes sindicais dos professores e diretores de escolas da rede, que contestavam os dados a partir das condições concretas das salas de aula e, ainda, com o questionamento do professor universitário Artur Costa Neto quanto ao método de elaboração da avaliação.

Também no jornal, à semelhança do que se observou nos relatórios oficiais, por vezes o insucesso foi atribuído às escolas, professores, estudantes e suas condições sociais, como pode ser lido em: *Números otimistas* (OESP, 02/07/2004, p. A2), carta de leitor selecionada para publicação; *Rede pública trava luta pela qualidade* (OESP, 14/10/2004, p. H7); *Alunos reprovam indisciplina* (OESP, 15/11/2004, p. A11); *Condição social das crianças influencia desempenho escolar* (OESP, 27/06/2005, p. A14); *Mau desempenho de alunos leva SP a dar reforço de português e matemática* (OESP, 08/12/2007, p. A).

O estado de crise da escola pública, considerando o que foi exposto, não foi constituído de forma linear ou harmônica, de modo geral, mas na produção de um consenso quanto ao caos predominante em seu interior e a partir da ratificação de juízos de valor estabelecidos a priori. As expressões que descreviam a situação das escolas da rede estadual como crítica, eram seguidas pela localização de possíveis causas (condições sociais das famílias e estudantes, falta de formação continuada de docentes), de responsáveis (equipes escolares, famílias e alunos), e de consequências, como a extraída pelo editorial do jornal OESP ao relacionar o desempenho escolar às desigualdades sociais. A análise dos resultados da avaliação estadual, pretensamente de forma técnica nos relatórios oficiais, articulada à exploração dos dados quanto às suas consequências econômicas e sociais no jornal, convergiram para demandar da administração



central a gerência eficiente da crise da educação estadual e uma intervenção mais eficaz para a alteração do quadro.

O Saresp se estabeleceu como um marco na circulação de informações quanto à escola pública: as sofisticadas técnicas de produção de estatísticas conciliadoras de variáveis como desempenho escolar, condição social, características individuais, perfil da escola, dos gestores e docentes, além das taxas de fluxo de alunos, cancelaram a conversão das contradições da rede observadas no cotidiano em uma condição crônica da educação. Contudo, ao se analisar a relação entre os relatórios oficiais e os marcos documentais da reforma paulista implementada a partir de 1995, verifica-se que essa técnica incorporou como indicadores pressupostos dados a priori, desde o diagnóstico da situação da rede no referencial Diretrizes Educacionais.

Crítérios como eficiência, eficácia e produtividade, presentes no documento e consoantes a uma agenda globalmente instituída para a educação, como analisado anteriormente nesta pesquisa, constituíram a base do Saresp. A problemática não está na definição de critérios para a educação: como atividade humana e social é necessário que ela seja avaliada permanentemente tendo em vista a consecução dos fins a que se propõe. No entanto, a visão dominante sobre a eficácia da escola considera que essa

(...) é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas reprodutíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. (LAVAL, 2004, p. 207)

A eficácia “quantificada” da escola é, então, uma eficácia econômica. Pode-se compreender que a partir desse significado a avaliação em larga escala organiza-se por meio de técnicas não só psicométricas, que intencionam avaliar o desempenho cognitivo dos indivíduos, mas também econométricas. Tendo em vista os escassos recursos financeiros impostos à educação, tais técnicas corroboram para que o critério de eficiência se estabeleça dentro de uma lógica da maximização dos resultados quantitativos de desempenho dentro das limitações econômicas.

Assim, as avaliações em larga escala, de modo geral, e o Saresp como caso particular analisado, respondem a uma tendência estimulada pelas agências internacionais, como a OCDE, Unesco, BM, em quantificar e tornar comparáveis, também em termos econômicos, os resultados dos sistemas educacionais. Para Laval (2004):

Esse movimento de quantificação, de acordo com o movimento mais geral de racionalização própria ao espírito do capitalismo, é apresentado às vezes como o máximo da modernidade, que supostamente previne as desigualdades, os desperdícios, as insuficiências profissionais. (LAVALL, 2004, p. 213)

A avaliação educacional na forma apresentada responde à uma racionalização da ação pedagógica que resolveria a crise vivenciada pela escola, promovendo a equiparação dos indivíduos pela oferta da exata medida das competências e habilidades necessárias e, ao retirar do docente a autonomia para decidir sobre o seu trabalho e coordenar suas ações através das prescrições, evitaria que qualquer traço de imperfeição em sua formação afetasse negativamente a formação do aluno. Dessa forma, pode-se compreender que a racionalidade tecnológica calcada em parâmetros mensuráveis e predeterminados impacta sobremaneira a experiência formativa compartilhada entre estudantes e docentes.

Essa relação que impõe à escolarização uma dependência quanto ao uso de informações limitadas ao que se crê ser mensurável ratifica-se a partir de declarações, como a de Gabriel Chalita<sup>25</sup> em artigo escrito ao OESP, cujo teor era a defesa das políticas educacionais adotadas pela SEE/SP. Sobre os diferentes sistemas de avaliações em larga escala, declarou: “são instrumentos que permitem diagnóstico válido para o conhecimento e para a ação, e para a alocação de recursos em programas certos nos lugares certos” (CHALITA, OESP, 24/11/2004, p. A2). Em outra declaração ao mesmo jornal, o então secretário afirmou: “antes das avaliações, se fazia política pública só com achismo” (OESP, 20/11/2005, p. A28).

Como exemplo do enaltecimento do emprego da técnica de mensuração na avaliação de desempenho, apresenta-se, nos relatórios de oficiais, uma das principais vantagens da TRI que seria permitir “posicionar indivíduos e itens na mesma escala de habilidades” (SÃO PAULO, 1998, p. 41). O relatório não avança em discutir como se dá tal equiparação pois, como afirmado anteriormente no mesmo documento, a intencionalidade daquele suporte de divulgação era ser “mais didático do que técnico”. Os detalhes técnicos comporiam o anexo do documento (SÃO PAULO, 1998, p. 33).

Essas declarações evidenciam que, para além dos benefícios efetivos que avaliações planejadas democraticamente a partir do debate ampliado com diferentes setores da sociedade - incluindo os profissionais da educação e os responsáveis legais pela escolarização das crianças e jovens avaliados - poderia oferecer, a avaliação pautada em um escopo daquilo que pode e se

---

<sup>25</sup> Secretário de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2002 e 2005.

quer mensurar tem o propósito central de induzir mudanças e coordenar ações que esbarram em interesses também econômicos.

A avaliação se constitui, assim, como uma tecnologia para o ordenamento social, pois por meio do uso de técnicas de psicomетria e econometria que se supõe responder a neutralidade esperada dos métodos científicos, visa a reorganização das relações pela incorporação de novos padrões de comportamento. A visibilidade e notoriedade dos resultados dessas avaliações compõem um mecanismo de controle social complexo cuja racionalidade corrobora para que se estabeleça “padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a introjetar os ditames do aparato” (MARCUSE, 1999, p.77)

O estado de suspeição de crise gerado pela exposição dos resultados articulada às pressuposições e reafirmações do senso comum concorrem para induzir a um conceito de qualidade enraizado na crença da neutralidade dos métodos técnico-científicos cujos critérios foram estabelecidos considerando somente a medida quantitativa. O efeito esperado com o emprego dessa tecnologia, também com base no julgamento social da ação pedagógica por ela fomentado, é a incorporação pela escola de práticas que correspondam a esses critérios.

Dessa forma, coloca-se a questão específica: os enunciados oficial e da imprensa sobre os resultados do Saresp corroboram para imposição de padrões de produtividade, eficácia e eficiência à escola pública paulista, denotando a necessidade de ajustamento dos fins educacionais à pauta econômica?

A partir desse questionamento, realizou-se a leitura dos relatórios oficiais objetivando identificar se os termos, expressões ou sentenças nessas publicações manifestam acordo com os conceitos de produtividade, eficácia e eficiência conforme seu emprego pelo sistema produtivo.

Durante a análise tanto dos relatórios impressos quanto dos disponibilizados no sítio eletrônico observou-se que a noção de eficácia presente nas cartas de apresentação de dois dos secretários estaduais de educação em diferentes relatórios não pode ser explicada se desassociada da construção das outras noções existentes nesses documentos.

Os relatórios de 1998 e do ano de 2000 iniciam com as cartas dos secretários Rose Neubauer e Gabriel Chalita, respectivamente, em que citam a importância do Saresp de 1998 para a implementação de ações “com o objetivo de alcançar maior eficácia do ensino ofertado”

(SÃO PAULO, 2000, p. 6), bem como o de 2000, sobre o qual se esperava que as informações disponibilizadas contribuíssem

para que a escola alcance maior eficácia no ensino que oferece, subsidiando professores e técnicos da rede pública estadual paulista no desenvolvimento de ações que visem a superar os problemas identificados e inspirando a proposição de situações de ensino cada vez mais significativos para os alunos. (SÃO PAULO, 2002, p. 6)

Não se explicita, dessa forma, o sentido empregado no conceito, mas evidencia-se sua relação com os aspectos quantitativos, observando-se o emprego desse tipo de informação para a definição do alcance da eficácia esperada: uma eficácia mensurável pelas questões selecionadas.

A avaliação paulista, por vezes, se desdobrou em duas vertentes: a cognitiva, na avaliação e mensuração da performance de desempenho do sujeito; e a explicativa, operacionalizada pela atribuição de valores quantitativos às variáveis individuais, familiares, de condição social, econômica e de ensino. Assim, a produtividade do indivíduo e da escola foi medida a partir de fatores sob os quais ambos não tinham poder de ação.

Por exemplo, nas edições do Saesp de 1997 e 1998, a variável “cor” foi considerada para colaborar com a explicação dos resultados de desempenho. De acordo como o rendimento obtido na prova cruzado com a declaração de cor realizada pelos estudantes, entre outras variáveis, constituiu-se a seguinte tabela de valores:

**Tabela 3:** “Tabela 29 – Estimativas dos parâmetros do modelo”

Escala (Média igual a 50,0 e desvio-padrão igual a 16,3)		
Parâmetro	Estimativa	Erro Padrão
Intercepto	45,16	0,76
Q1. Sexo	-1,63	0,34
Q2-1. Cor branca	0,85	0,42
Q2-23. Cor preta/amarela	-4,37	0,52
Q3. Idade	-2,09	0,14
Q5. Remanejamento	5,55	0,40
Tipo de escola	1,89	0,66
Atuação do Diretor	1,74	0,65

Fonte: Tabela 29: “Variáveis que interferem nos resultados da prova de Língua Portuguesa – 4ª série; a) estimativa dos parâmetros do modelo”, reproduzida conforme relatório oficial da SEE/SP (SÃO PAULO, 1998, p. 39)

A atribuição desses valores constituídos dentro dos modelos estatísticos adotados, permitiu que se fizesse no documento a seguinte afirmação quanto à produtividade da “cor” do indivíduo:

Estudantes de cor branca, quando comparados aos que se declaram pardos, apresentam escores médios mais altos (0,85 unidade). Quando comparados aos que se declararam pretos ou se comparados aos que se declararam da raça amarela, alcançaram escores 5,22 unidades mais altos. Por sua vez, a diferença entre pardos e amarelos ou negros é de 4,37 unidades a favor dos pardos. (SÃO PAULO, 1998, p. 39)

Sendo que, a partir da soma das demais variáveis, declarava-se:

Os resultados permitem afirmar que meninas da cor branca, com 9 anos ou menos, que não sofreram remanejamento no decorrer do ano, frequentando escola reorganizada dirigida por um profissional “mais atuante”, reúnem melhores condições de alcançar escores mais altos. (SÃO PAULO, 1998, p. 40)

Como um relatório oficial que pretendia resguardar a neutralidade em relação aos dados apresentados, essas declarações ficaram à mercê da interpretação de quem as lesse. Não havia no documento menção explicativa sobre as circunstâncias nas quais fora produzida essa desigualdade demonstrada nos indicadores. De modo que a racionalidade que deveria desvelar as desigualdades existentes para promover sua superação incorre na possibilidade de naturalizar tais desigualdades, pois sem a devida incorporação de estudo profundo da complexidade histórica e social a que estão condicionadas as relações étnico-raciais no Brasil, atribui-se ao indivíduo e seu grupo a responsabilidade por resultados que têm origens na formação social, política e econômica do país e não nas características pessoais dos sujeitos.

De forma semelhante as variáveis relacionadas a sexo, nível socioeconômico, grau de escolaridade das famílias, localização da escola (grande São Paulo ou interior paulista), perfis de docentes e gestores foram operacionalizadas para compor a explicação do desempenho nas provas. Nesse sentido, o nivelamento da performance em termos como “avançado, adequado, básico e abaixo do básico” (SÃO PAULO, 2008), eram articuladas às características individuais, familiares e escolares do sujeito de modo a se estabelecer uma relação objetiva entre essas informações. Empregou-se, assim, a técnica para converter o contexto do sujeito em indicadores explicativos de sua produtividade.

Também os componentes curriculares foram avaliados, no Saresp, segundo sua produtividade. Em 1996, os componentes foram classificados pelo valor que os alunos atribuíram considerando a seguinte questão: “O que você aprende em (tal disciplina) é importante para a sua vida? ” (SÃO PAULO, 1996b, p. 68). A partir dessa referência, a classificação seguiu a respectiva ordem: Ciências, Português, Matemática, Geografia e, por

último, História. Não há explicação para a ausência dos componentes como Educação Física e Educação Artística<sup>26</sup> no questionário, nem se localizou no documento comentários dos alunos que justificassem o sentido que atribuíram à expressão “importante para a sua vida”. Contraditoriamente, apesar de avaliada como importante para 90,14% dos alunos do diurno e 87,27% do noturno, Ciências, assim como Geografia e História não foram mais avaliados a partir 1998, assim permanecendo até o fim do período pesquisado.

Em relação à História, Geografia, Educação Física e Educação Artística houve, no início do ano letivo de 1998, a tentativa da SEE/SP de reduzir a quantidade de horas-aula desses componentes. Tal quadro foi revertido a partir da mobilização dos docentes por meio de suas representações sindicais.

No relatório que se referia ao ano de 1998, verificou-se a constituição de variável que relacionava o resultado obtido às “expectativas em relação ao futuro profissional” (SÃO PAULO, 2000, p. 73-77). De acordo com o apresentado no relatório em questão, indivíduos com o objetivo de cursar faculdade ou obter trabalho/promoção alcançavam notas superiores aos colegas que não conseguiram apontar as suas expectativas futuras. Nesses exemplos observa-se que a relevância atribuída ao conhecimento decorre da preponderância das finalidades práticas e imediatas sobre a escolarização do indivíduo, ratificando a tendência utilitarista da educação. O saber instrumental valorizado por essa tendência converge para a noção de manutenção das relações sociais e de produção de sobrevivência tal como as existentes, em oposição a uma educação que, por meio da realização experiências reflexivas sobre a realidade, promovesse a emancipação do indivíduo.

No que se refere às equipes escolares (professores, diretores e professores coordenadores), sua produtividade fora avaliada a partir de descritores presentes nos questionários encaminhados para alunos e escolas. A partir de perguntas como “o que mais dificultou sua aprendizagem”, acompanhadas de alternativas do tipo “a forma como o professor ensina” (SÃO PAULO, 1996b, p. 64-65), ou ainda de descritores que avaliavam se os “professores querem que o aluno aprenda e vá bem na escola” (SÃO PAULO, 2002, p. 117), esperava-se mensurar a influência da ação docente no desempenho dos estudantes da rede paulista. O diretor de escola, por sua vez, foi avaliado a partir de questionários que tinham por uma de suas finalidades medir o grau de mobilização pessoal desse profissional e era orientado

---

<sup>26</sup> Nomenclatura do componente no período estudado, hoje denominado Artes.

por descritores como “manifesta sentimento de orgulho sempre que uma meta é atingida” (SÃO PAULO, 2002, p. 150).

A eficiência, outro conceito que contribui para se compreender a maneira que se constituiu o sentido de eficácia presente nos relatórios oficiais analisados, foi descrita em termos que correlacionavam os investimentos realizados e os resultados alcançados. Destacaram-se como indicadores dessa relação as taxas de evasão e reprovação, consideradas em documentos como as *Diretrizes Educacionais* de 1995 um fator de desperdício de recursos públicos.

Esses indicadores foram, com constância, utilizados para explicar o rendimento médio dos alunos nas provas, articulando-os aos baixos resultados. Estabelecia-se uma correlação entre idade – série – desempenho, conforme observado nos relatórios de 1996, 1997, 1998 e enfatizado em informativos como o de 2003, no qual se registraram melhores desempenhos no Saresp associados a progressão continuada adotado pela rede anos antes. Tal sistema tinha por objetivo a correção do fluxo escolar e fora alvo de críticas durante sua implementação (SÃO PAULO, 2004, p. 11-12).

A correção da taxa de fluxo escolar constituía-se também como meta da SEE/SP evidenciada nos relatórios oficiais, como na exposição das variáveis explicativas dos resultados da 4ª série, em que se apresentava que “contrariamente ao esperado, 16% afirmavam ter repetido o Ciclo Básico” (SÃO PAULO, 1996b, p. 21). Compreende-se que, além de componente explicativo dos resultados do Saresp, a apresentação das taxas de evasão e reprovação colaborava para reforçar a necessidade instituída de se reduzir em termos numéricos tais índices.

De outro modo, a eficiência da rede era acompanhada pela avaliação paulista por meio da correlação entre os programas implementados, à semelhança do que se citou anteriormente sobre a progressão continuada, e seu vínculo com os resultados de desempenho dos estudantes.

A conceituação de produtividade e eficiência nos termos mencionados se estendia para além dos relatórios de SEE/SP, sendo possível observar no veículo de imprensa analisado uma aproximação desses conceitos em acordo com o *modus operandi* do sistema produtivo.

Nesse sentido, analisou-se tais publicações observando a relação estabelecida entre as aprendizagens escolares e o mercado de trabalho, bem como a referência à eficiência da escola a partir do cumprimento de metas quantificáveis. A aproximação conceitual é verificável tanto

nas declarações oficiais das autoridades da educação paulista quanto na linha editorial adotada nas publicações.

A relação escola – trabalho é explicitada em 4 das 59 publicações. Enquanto o editorial de OESP afirmava ser “possível atribuir a esse péssimo desempenho parte das dificuldades de inserção desses jovens num mercado de trabalho que exige habilidades cada vez maiores, mesmo para tarefas mais simples” (OESP, 13/06/1998, p. A3) e que a avaliação, nos moldes do Saresp, representava “o cuidado que a sociedade deve ter, através do Estado, com a qualidade da capacitação de futuros cidadãos para o trabalho, para o aprendizado e aperfeiçoamentos contínuos e para o convívio social” (OESP, 12/02/2002, p. A3), as declarações oficiais dos secretários que mais tempo permaneceram à frente da pasta da Educação em São Paulo, endossavam tal visão.

Compõem esse endosso as afirmações de Rose Neubauer quando da discussão sobre a possibilidade de alinhamento conceitual entre a SEE/SP e a Secretaria Municipal de Educação da capital (SME). Segundo a matéria de OESP de 07 de abril de 1999, “Tanto Rose (SEE) quanto Meneses<sup>27</sup> (SME) concordam que os conteúdos precisam, cada vez mais, capacitar os alunos para enfrentar as necessidades cotidianas e as exigências do mercado de trabalho” (OESP, 07/04/1999, p. A.12). Na publicação afirmou-se ainda que os resultados do Saresp mostravam a necessidade de enfatizar o cálculo no ensino da matemática em detrimento à geometria, considerada demasiado abstrata para os estudantes.

Em 2004, a posição de Gabriel Chalita ratificava as declarações de sua antecessora. Em coluna publicada n’ OESP, o secretário afirmava que “o jovem precisa ter uma educação de qualidade que o prepare para a vida, para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho” (OESP, 24/11/2004).

Contudo, não foram apenas as autoridades da SEE/SP que manifestaram acordo com a necessidade de vinculação entre o fazer escolar e o mercado de trabalho. Sobre a estagnação dos resultados referentes ao Ensino Médio, cita-se a análise de Roberto Leme, representante sindical, que expõe a dificuldade da escola em lidar com alunos que trabalham (OESP, 25/10/2001, p. A10). Já em *Alunos reprovam a indisciplina*, apresenta-se a opinião de uma aluna na rede estadual, segundo a qual “o trabalho só atrapalha os estudos se a gente deixar” (OESP, 15/11/2004, p. A11).

---

<sup>27</sup> João Gualberto de Carvalho Meneses assumira a Secretaria Municipal de Educação da capital paulista em 1998.



Assim, a responsabilidade pela condição de inserção do indivíduo no mercado de trabalho é atribuída à escola. A qualidade dos resultados da escolarização aferida pelas avaliações externas vinculava-se ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mercado, cabendo a escola promover os meios para o ajustamento dos sujeitos às demandas do sistema produtivo. Se o aluno não apresentava bons resultados em função do seu esgotamento físico e mental decorrente das horas trabalhadas, competia a escola promover a adaptação de suas práticas para atendê-lo, bem como era tarefa do estudante não deixar que seu emprego “atrapalhasse” seu desempenho na aprendizagem. Nessa relação, sujeito e escola realizam concessões em relação ao sistema produtivo sem que uma contrapartida seja apresentada.

Considerando que a relação entre educação e mercado não se revela como algo novo, conforme mencionado na introdução a este estudo, é possível verificar o estreitamento dessa relação a partir, especialmente, da segunda metade do século XX. A defesa da educação se dava, cada vez mais, em consonância com a defesa do crescimento econômico.

A associação entre educação e crescimento econômico passa a exercer forte influência nos debates educacionais a partir de 1950, com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano por autores como Theodore Schultz, Gary Becker, Jacob Mincer entre outros. Segundo a OCDE, esse capital dispõe dos “conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico” (OCDE *apud* LAVAL, 2004, p. 25).

Nesse sentido, a ampliação do acesso à educação garantiria às empresas uma mão-de-obra melhor qualificada, possibilitando a redução de perdas durante o processo produtivo que se reverteria em lucro. Contudo, essa educação deveria se caracterizar como “um instrumento essencial de ação em um mundo racionalizado, que só pode ser dominado através da utilização de modos de raciocínio que necessitam uma aprendizagem cultural” (CROZIER *apud* LAVAL, 2004, p. 23). Portanto, a defesa se direcionava a uma educação pautada por fins utilitaristas e que deveria cumprir uma função específica na cadeia produtiva.

Na atualidade, porém, observa-se que não somente o crescimento influencia o ajustamento da pauta educacional aos fins do mercado. As cíclicas crises econômicas têm fortalecido, conforme se observa nos discursos das agências internacionais vinculadas ao capital, como a OCDE e o BM, a imposição de metas e propostas muito específicas para a educação, em especial para aqueles a quem chamam de países em desenvolvimento. Além de depositar na educação expectativas relacionadas à renovação e expansão do capitalismo, não

raramente essas agências internacionais colocam para os sistemas de ensino a responsabilidade por suas crises e pelo aprofundamento das desigualdades sociais consequente.

De tal forma, a educação passa a responder a demandas extrínsecas à sua organização interna, com a definição de metas de produtividade e eficiência que se caracterizam pela predominância de aspectos quantitativos. É a abertura da escola não mais auto referenciada, como indicava Casassus (2001) em relação às propostas para as reformas educacionais estimuladas durante a década de 1990.

A análise das metas que se impõem à educação indica que, não obstante a formação do capital humano como resultado futuro da escolarização, o universo da economia, no espraiamento de sua extrema forma de racionalização aos diversos setores da sociedade, atribui à escola uma eficiência produtiva no presente: ela deve responder, como a indústria, à relação investimento – resultado e, novamente como a indústria, um resultado quantitativo.

Como se viu nos relatórios oficiais do Saresp e anteriormente nos documentos que embasaram a reforma da educação paulista de 1990, um desses indicadores é a taxa de fluxo escolar que mensura os índices de reprovação e evasão escolar. O aluno reprovado não repete apenas o ano escolar, repete a cifra investida nele, logo a reprovação significa um desperdício não apenas em termos de aprendizagem, mas financeiro também. À semelhança daquele que se evade da escola, o indivíduo reprovado também atrasa a entrada de mão-de-obra capacitada no mercado de trabalho.

Além de presente nos documentos de SEE/SP, a incorporação da meta de correção de fluxo à educação também pode ser observada nas publicações de OESP, como na publicação *Provão estadual será estendido ao 2º grau* (OESP, 24/04/1997, p. A 22), no qual a secretária Rose Neubauer afirma que a partir dos resultados do Saresp – descrito como “provão”, conseguiu-se reduzir em 4% o índice de evasão.

Observou-se no jornal que a avaliação paulista impulsionou, de forma contundente, a mensuração da eficiência do trabalho docente, sobre o qual também se estabeleceu o condicionamento entre investimento (bonificação salarial) - frequência e desempenho do profissional - resultados do Saresp. Assim se verificou nas publicações *Professores estaduais podem ganhar bônus. Deputados decidem* (OESP, 14/12/2001, p. A10), *Alunos com boas notas dão mais bônus a professor* (OESP, 08/02/2002, p. A8), *SP premiará escola que evoluir no desempenho e na gestão* (OESP, 20/08/2007, p. A15), *Serra antecipa bônus a professor e anuncia vagas* (OESP, 16/10/2007, p. A19).

No jornal, o Saresp se configurava não apenas como produtor de informações sobre o desempenho das escolas, dos estudantes e profissionais, mas como meio para promover a

incorporação dos pressupostos defendidos na reforma paulista. Analisou-se que os resultados do Saresp corroboram para impor novos padrões à rede e condicionar o trabalho escolar à melhoria de seu desempenho. Esse modo de condicionamento foi explicitado em publicações como *Revolução sob impasse* (OESP, 24/11/2004, p. A2), *Exame estadual vai avaliar alunos em matemática* (OESP, 08/06/2005, p. A21), *Governos vão ensinar escolas a usar dados* (OESP, 29/04/2005, p. H5), que destacam o uso das informações produzidas pela avaliação para a definição das prioridades de alocação de recursos, mas também em relação à própria abordagem do conhecimento pelos professores, como se observa na matéria *Mau desempenho de alunos leva SP a dar reforço de português e matemática* (OESP, 08/12/2007, p. A30). Segundo a publicação, a nova secretária, Maria Helena Guimarães Castro, afirmava sobre a proposta curricular em elaboração para a rede estadual e que teria por base as competências e habilidades mensuradas: “os professores não são obrigados a cumprir o programa, mas saberão que o próximo Saresp vai cobrar os conteúdos estipulados nesse currículo” (OESP, 08/12/2007, p. A30).

No conjunto de publicações analisado evidenciava-se um consenso sobre qual a eficácia da escola que se pretendia a partir da reforma paulista: uma educação que converte desde as características pessoais até as condições de escolarização em valor agregado ao desempenho para indicar a produtividade do indivíduo na escola e futuramente também no mercado de trabalho, cuja medida é extraída em consonância com indicadores econométricos da eficiência da escola. A premissa de qualidade contida nesse modelo de eficácia atribui uma finalidade quantitativa, por exemplo, à porcentagem de estudantes que conseguem corresponder a uma dada competência avaliada.

A avaliação educacional pode contribuir para aproximar a sociedade do debate sobre o ensino, porém a ênfase circunscrita aos elementos que podem ser avaliados em termos numéricos concorre para o esvaziamento do sentido da experiência formativa. A eficácia quantificada da escola, mensurada por descritores precisos sobre o que deve ser ensinado-aprendido, opera contrariamente à reflexão, ao tempo necessário para se pensar sobre o objeto a ser conhecido, estabelecer relações, observar a própria realidade como algo que pode ser modificável por esse conhecimento.

O que não significa que a escola deva encastelar-se e promover apenas o ensino de conhecimentos herméticos sem vínculos com a realidade existente. Para Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2000, p. 143)

De modo que, se a conversão do conhecimento e das características pessoais em capital humano deve ser questionada mesmo em períodos de crescimento econômico quando o mercado tende a assimilar mais trabalhadores, nos momentos nos quais as crises do capitalismo promovem a formação de legiões de desempregados e desalentados é imprescindível que a educação constitua tempos para se pensar a organização social do trabalho não apenas nas formas existentes, mas em suas possibilidades. Ratificando a ideia de Adorno, a educação se torna tão ideológica quando se imiscui da responsabilidade diante da realidade quanto ao circunscrever sua atividade à conformação dos indivíduos a esta.

Nesse sentido, a eficácia dessa escola se esboça na articulação da produtividade dos indivíduos convertida em seu capital humano e da eficiência da instituição escolar em transformar os parcos investimentos em resultados de desempenho. A aproximação da lógica escolar à lógica do mercado parece se apresentar como única dimensão possível à escola, como se observa nas falas não apenas das autoridades educacionais citadas, mas na linha editorial do jornal e na escolha das declarações publicadas de estudantes e representantes de professores presentes nas publicações. Se esses posicionamentos não devem ser compreendidos como representantes do pensamento geral, pode-se entender que constituem parte importante do argumento que enfatiza a eficácia da escola conformada à lógica industrial de produção de conhecimentos e comportamentos padronizados e mensuráveis, úteis ao sistema produtivo.

A avaliação educacional em larga escala, como um conjunto de técnicas e modelos estatísticos empregados para a mensuração da produtividade e da eficiência da escola e de seus sujeitos, não tem apenas a finalidade de informar os dados levantados, mas é também uma tecnologia de produção dos meios para estimular os comportamentos e o conhecimentos objetivados. Assim, a técnica deve ser compreendida como parte de um processo social que reorganiza a relação entre os indivíduos e, no caso estudado da escola, a relação desses com o conhecimento. De tal modo, a avaliação educacional tal como o Saresp, constitui-se como uma tecnologia política, pois permite a coordenação das ações e dos sujeitos por meio de parâmetros quantitativos considerados como indicadores da qualidade da escolarização realizada.

Considerando que o argumento técnico-científico pode contribuir para o controle político, formulou-se a seguinte questão: a divulgação pela SEE/SP de dados e indicadores do

Saresp justifica à sociedade paulista a necessidade de políticas de intervenção na organização pedagógica e administrativa da escola, deslocando os aspectos políticos dessa organização para uma forma aparentemente neutra de “gerenciamento científico” (MARCUSE, 1999), concedendo à administração central maior controle sobre o cotidiano das escolas em seus aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Nesse sentido, analisou-se as publicações da SEE tendo em vista a observação de propostas ou indicações de intervenções consecutivas à apresentação de resultados, bem como a atribuição de resultados positivos à intervenção promovida pela administração central.

Observou-se nos relatórios oficiais que as intervenções seguiam a lógica da mensuração, conforme comentado anteriormente neste texto. Portanto, a partir da mensuração da influência das variáveis no desempenho do estudante, quantificava-se a responsabilidade institucional, como na explicação sobre os resultados da 4ª série no ano de 1997:

Esses números determinam que se faça o seguinte comentário: características associadas às escolas e Delegacias de Ensino são responsáveis por 54% da variância dos resultados obtidos nas provas de matemática, aplicada aos alunos da 4ª série. É possível e necessário, portanto, planejar ações que visem modificar as condições existentes de modo a assegurar a todos melhores condições de aprendizagem. (SÃO PAULO, 1998, p. 47)

O argumento técnico-científico não apenas compõe uma explicação generalista da problemática, pois ignora outros fatores que não puderam ser mensurados, mas concorre para induzir às mudanças ensejadas. Como consequência viabilizada por esse tipo de construção argumentativa indica-se a obliteração da crítica e a mobilização do indivíduo para a realização das políticas educacionais propostas, afinal, qual professor não gostaria de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos seus alunos? Criticar o modelo de avaliação ou mesmo as novas propostas significaria, diante do argumento técnico empregado, agir contrariamente à qualidade da educação.

Nesse sentido, o objetivo do Saresp, paulatinamente assumido, não é de apenas fornecer às escolas informações sobre o seu trabalho pedagógico, mas também promover intervenções, implementar ações em nome da eficácia que se pretendia para a educação pública estadual. Essa função dos dados do Saresp estava explicitada nos relatórios das edições da avaliação dos anos de 1998, 2000, 2003 e 2004, de forma semelhante à seguinte afirmação: “o Saresp tem como finalidade promover uma “cultura avaliativa” no sistema escolar e obter indicadores significativos para subsidiar intervenções técnico-pedagógicas que corrijam distorções e melhorem a qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2004, p. 1). As decisões políticas revestiam-se, assim, de argumentação “técnico-pedagógica”.

Outra característica que se pode observar foi a atribuição dos resultados considerados positivos às intervenções realizadas pela SEE/SP. Nos relatórios oficiais, essa correlação evidencia-se na síntese dos grupos com melhor desempenho, como em 1997, em que se destaca a variável “frequentar escola reorganizada” como uma das condicionantes do bom desempenho apresentado em dado grupo de alunos (SÃO PAULO, 1998, p. 40).

Nas conclusões do informativo sobre os resultados referentes ao ano de 2003, disponível no sítio eletrônico da FDE, afirmava-se que

a partir dos resultados obtidos com a 7ª edição do SARESP/2003, realizado em todas as séries dos dois ciclos do Ensino Fundamental e nas do Ensino Médio, pode-se inferir que os investimentos da Secretaria da Educação na formação continuada dos professores e dos gestores vêm contribuindo substancialmente para a crescente melhoria da sua atuação, no dia a dia da prática pedagógica nas Unidades Escolares. (SÃO PAULO, 2004, p. 14)

Em seguida, citam-se os programas *Letra e Vida* e *Teia do Saber*, de formação continuada de professores; Rede do Saber que, segundo a descrição exposta, “permite o constante mapeamento, acompanhamento, registro e disseminação sistemática dos saberes, além de estender para as Diretorias de Ensino as ações centrais da Secretaria de Estado da Educação” (SÃO PAULO, 2004, p. 14); e, ainda, o Programa Escola da Família, que abria as escolas estaduais aos fins de semana para a participação da comunidade. Além desses programas, a progressão continuada do Ensino Fundamental e parcial do Ensino Médio, nos termos usados pela SEE/SP, fora elencada como fator responsável por aquilo que a Secretaria considerou como bom desempenho, isso porque, naquele ano avaliava-se também as primeiras turmas egressas das escolas estaduais sob o sistema.

A nota informativa de 2004, à semelhança do relatório anterior, trazia desde o título a relação estabelecida entre as intervenções realizadas pela pasta da Educação do governo paulista e os resultados da avaliação em larga escala. Sob o título *Saresp 2004 confirma os efeitos positivos da capacitação permanente dos professores*, a publicação de página única no sítio eletrônico da SEE/SP afirmava que “o investimento maciço em capacitação de professores, aliado a programas de recuperação e aulas de reforço e ao estímulo à participação dos pais e comunidade na vida escolar têm surtido efeito na qualidade da escola pública paulista” (SÃO PAULO, 27/06/2005, página principal). Reiterava-se, também, com essa afirmação o conceito de eficiência defendido para a rede: a relação direta entre investimentos e resultados. Assim, para os alunos cujos padrões da avaliação designaram como “em nível de insuficiência”, a resposta da coordenadora da Cenp indicava uma única ação relacionada ao professor, repetidamente: “capacitar, capacitar, capacitar” (SÃO PAULO, 27/06/2005, notícias).

Para considerar, no entanto, o potencial de induzir mudanças e promover o controle das práticas de ensino e aprendizagem por meio dos resultados do Saresp é necessário observar também como ocorreu a divulgação desses resultados nos veículos da grande imprensa. Nesses, não apenas os resultados eram expostos e acompanhados de prescrições técnicas, mas eram articulados ainda a essa exposição outras informações, declarações e explicações que colaboravam para reforçar o efeito benéfico das intervenções realizadas na rede.

### **2.1.2 Comunicação de massa e formadores de opinião: a construção da crise e do caminho para a intervenção**

Tendo em vista a hipótese de que os enunciados da grande imprensa – nesse caso, o jornal OESP – salientavam os resultados alcançados pelas escolas como descritivos da baixa qualidade de ensino ofertada por estas e reforçavam, assim, como positivas as intervenções realizadas pelas SEE/SP a partir dos dados coletados no Saresp, retomou-se a análise das publicações que ressaltavam a baixa qualidade do ensino, bem como analisou-se as publicações que relacionavam a obtenção de bons resultados às iniciativas da administração estadual para o controle das práticas escolares.

Ao retomar a análise do conjunto de 15 publicações em OESP que se referiam aos resultados da avaliação paulista como descritivos da baixa qualidade da escola pública observou-se que em ao menos 7 dessas se relacionava a exposição dos resultados à necessidade de intervenção ou alguma prática adotada. Nas publicações *300 mil crianças de 4ª e 8ª séries vão fazer provas de recuperação* (OESP, 18/12/2001, p. A12), *Bom desempenho em escolas de SP surpreende* (OESP, 24/06/2004, p. A12), *Alunos reprovam indisciplina* (OESP, 15/11/2004, p. A11), *Aluno da rede estadual tem leitura regular* (OESP, 25/06/2005, p. A21), *Mau desempenho de alunos leva SP a dar reforço de português e matemática* (OESP, 08/11/2007, p. A30), os resultados do Saresp fundamentavam a intervenção de SEE/SP por meio de políticas de formação continuada e de materiais orientadores da prática pedagógica. Essa relação era expressa em declarações como a da coordenadora do CENP em 2004, Sônia Maria Silva: “os números mostram que o Estado precisa investir na formação de professores” (OESP, 15/11/2004, p. A11).

No entanto, é preciso ressaltar que mesmo nas publicações que não sugestionavam de forma explícita a intervenção da administração central no cotidiano escolar, a tônica dos textos mobilizava o leitor para inferir que alguma atitude precisava ser demonstrada por parte do poder público. Como no editorial *Ensino Fundamental reprovado*, no qual se afirmava que “a má

qualidade do ensino é um dos motivos da evasão escolar” (OESP, 13/06/1998, p. A3), a leitura implica que se intervenha de alguma forma para que se melhore a qualidade no ensino e evite a saída precoce dos estudantes de suas escolas. Pode-se compreender que o efeito pretendido das publicações que se utilizavam de termos ou expressões conotativas de uma má qualidade na escola pública era demonstrar a necessidade da gerência da situação de crise que se constatava.

Ademais, as 7 publicações d'OESP somavam-se a 31 outras nas quais se evidenciava esse gerenciamento de SEE/SP por meio da relação entre os resultados do Saresp e a definição de intervenções que objetivavam a melhoria desses. Nesse conjunto de 38 publicações, os usos dos resultados do Saresp incidiam principalmente sobre o planejamento escolar; formação, trabalho e remuneração docente; avaliação dos estudantes realizada pela escola; determinação de políticas a serem implementadas; e, ainda, definição e monitoramento a distância dos investimentos realizados na educação pública estadual.

Sobre o planejamento escolar, a análise das publicações ao longo do período pesquisado possibilitou observar mudanças na concepção do uso dos resultados. A princípio, tais dados serviam para que as escolas promovessem o debate acerca de seus planos de trabalho, como explicita a declaração da secretária Rose Neubauer: “são repensados trabalhos didáticos que vêm sendo feitos e são estimuladas reflexões sobre o planejamento das escolas” (OESP, 24/03/1997, p. A22). Em pouco tempo, segundo a mesma secretária, os resultados deveriam servir para “as escolas elaborarem o planejamento para o próximo ano” (OESP, 24/11/1999, p. A18).

Nas novas proposições quanto ao currículo, realizadas a partir de 2007, observou-se a tentativa de promover mecanismos de controle do planejamento e da prática educacional pela avaliação. Assim, o novo currículo deveria “definir expectativas para que se saiba exatamente o que será avaliado” (OESP, 08/03/2007) e “priorizar os resultados das avaliações para melhorar o ensino nas escolas” (OESP, 29/04/2007, p. H5). A justificativa para a aplicabilidade dos dados do Saresp na elaboração de novas expectativas se fazia por declarações como a da secretária Maria Helena Guimarães Castro: “não é uma camisa-de-força, são conteúdos universais que a escola terá de cumprir e pelos quais será avaliada” (OESP, 24/07/2007, p. A13).

Dessa forma, a racionalidade que define e organiza o que é o conhecimento segundo os parâmetros do Saresp se estende para além da avaliação em larga escala e contribui para uma



guinada no que concerne ao ensino e aprendizagem: se antes a avaliação debruçava-se sobre o produto dessa relação, a partir da constituição de expectativas baseadas na matriz de referência do Saresp, o ensino e a aprendizagem é que deveriam se mobilizar pela avaliação. Em outras palavras: a avaliação não mais contribuía para as relações com o conhecimento em sala de aula, antes, definia-as. Compreende-se que houve um processo de conversão da avaliação, meio para se constituir a qualidade no ensino, em uma finalidade da educação. Em decorrência dessa inversão proposital de sentidos, o ensino passava a ser rigidamente orientado para o alcance de metas de desempenho em detrimento das possibilidades de aprendizagens que não se encaixassem nos padrões estabelecidos.

Outra análise pertinente sobre os usos dos resultados do Saresp se direciona à relação que se estabelece entre esses dados e a formação e trabalho docente. Desde as primeiras edições da avaliação educacional paulista, objetivava-se “corrigir possíveis falhas pedagógicas” (OESP, 23/04/1997, p. A18). Dada essa constatação, as principais ações implementadas dirigiam-se à formação continuada de professores, como se observa em diferentes declarações realizadas ao longo do período estudado nesta pesquisa: “foi possível rediscutir propostas curriculares e definir projetos de educação continuada para professores” (OESP, 19/04/2007, p. A24); “a estratégia é reforçar o treinamento dos professores das escolas em que os alunos apresentam baixo desempenho” (OESP, 06/10/1998, p. A21); “como o Saresp é anual, é possível verificar até mesmo se os cursos de reciclagem melhoraram o desempenho dos docentes” (OESP, 28/10/1998, p. A15); “a Secretaria de Estado da Educação diz que já está desenvolvendo um material didático e treinando professores para a recuperação” (OESP, 18/12/2001, p. A12); “segundo o governo os resultados considerados positivos do Saresp são o efeito de uma política de capacitação de professores e programas que incentivam a leitura” (OESP, 25/06/2005, p. A21); “receberão (professores) um guia com uma abordagem focada nos conteúdos básicos de cada disciplina” (OESP, 08/11/2007, p. A30).

Dessas declarações pode-se inferir que: 1) o impacto do déficit de formação inicial no trabalho docente é um dado a priori, estabelecido desde a primeira edição do Saresp, antes mesmo que se pudesse constituir um estudo comparativo entre as edições sobre as variáveis que influenciavam o desempenho dos estudantes; 2) Depreende-se que, a partir das ações implementadas de formação continuada, ou ainda nos termos utilizados pela SEE/SP e pelo OESP, treinamento, capacitação e elaboração de material didático a ser seguido, buscava-se incorporar um outro padrão de comportamento docente bem como controlar as práticas pedagógicas, segundo os parâmetros externos do Saresp.

A noção de controle do desempenho docente também se verifica nos usos dos resultados do Saresp para a definição da bonificação dos docentes, evidenciado em declarações como “O desempenho dos alunos no Saresp ajuda a aumentar a verba das escolas e a bonificação dos professores” (OESP, 26/01/2002, p. A8), “governo de São Paulo vai premiar professores e outros funcionários de escolas estaduais que aliarem desempenho em avaliações e na gestão” (OESP, 20/08/2007, p. A15), e, ainda, “os resultados passam a ter impacto sobre a política de remuneração a partir de 2008” (OESP, 07/09/2007, p. A21).

Seja pela padronização do trabalho e comportamento docente, operacionalizado pelas estratégias de formação continuada, remuneração e elaboração de currículos e materiais didáticos com base nos dados do Saresp, impacto direto dessas ações na formação dos estudantes, as publicações sobre a avaliação paulista demonstravam um emprego contumaz das técnicas de aferição para gerenciamento político da rede. Esse uso pode ser verificado quando na justificativa para os resultados da edição do ano 2000, a então secretária, Rose Neubauer, afirmou que “os indicadores de desempenho mostram uma correlação entre desempenhos ruins e períodos de greve” (OESP, 23/11/2000, p. A26).

Em outras declarações, verificou-se o uso do Saresp como instrumento de coordenação da eficiência da própria política educacional, como em “os resultados serão usados apenas para orientar as medidas que o governo possa tomar para sanar as deficiências nas escolas” (OESP, 16/11/2003, p. A3); “vão ser usados (os dados) como um diagnóstico do ensino estadual para orientar investimentos no setor e saber se os recursos estão sendo bem aplicados” (OESP, 04/12/2003, p. A12). Esse emprego do Saresp para controle da rede era ratificado por declarações feitas inclusive pelo secretário da rede entre 2002 e 2005, Gabriel Chalita, quando afirmava que “antes das avaliações, se fazia política pública só com achismo” (OESP, 20/11/2005, p. A24)

Possivelmente o uso mais tácito do Saresp como mecanismo de controle político da rede por meio da intervenção na ação docente tenha ocorrido com o emprego dos resultados de 2001 para definir a reprovação dos alunos da rede, como demonstram as publicações *Avaliação das escolas estaduais muda este ano* (OESP, 14/11/2001, p. A12), *300 mil crianças de 4ª e 8ª séries vão fazer provas de recuperação* (OESP, 18/12/2001, p. A12), *Professores contra a avaliação da secretaria* (OESP, 19/12/2001, p. A13), *Aulas de recuperação: jogos e brincadeiras* (OESP, 23/01/2002, p. A10), *Recuperação escolar: ajuda na prova* (OESP, 26/01/2001, p. A8), *Secretaria adia divulgação da 2ª fase do Saresp* (OESP, 31/01/2002, p. A12), *Secretaria reprova 50 mil alunos em exame* (OESP, 05/02/2002, p. A7), *Aprender, o principal desejo*

(OESP, 21/09/2002, p. A16) e, ainda, no editorial *Quem teme a avaliação?* (OESP, 16/11/2003, p. A3).

Essas publicações revelam a tensão existente entre os professores estaduais e a própria SEE/SP em virtude do modo como a progressão continuada fora implementada na rede. Para a secretária Rose Neubauer, tal ação teria sido necessária para “mostrar que os alunos não estão passando sem saber nada” (OESP, 05/02/2002, p. A7). A postura da secretária foi vista como uma arbitrariedade pela categoria docente, como se observa na resposta de Luiz Cláudio Lima, diretor da Apeoesp nesse período: “o professor trabalhou o ano todo com o aluno e agora não pode avaliá-lo” (OESP, 19/12/2001, p. A13). Dos desdobramentos dessa tensão resultou a saída de Neubauer da SEE/SP e no compromisso firmado pelo novo secretário de não utilizar os resultados do Saresp para a promoção de alunos. Contudo, o posicionamento d’OESP apresentado em seu editorial era contrário a esse compromisso. Para o editorial: “afinal, as experiências educacionais de grande sucesso devem-se, em boa medida, à avaliação e divulgação de resultados do que está sendo feito” (OESP, 16/11/2003, p. A3).

O editorial segue nessa linha defendendo a ampla divulgação dos resultados para que a sociedade pudesse ter conhecimento de experiências de sucesso nas escolas. A lógica do sucesso e fracasso, da comparação entre as unidades também permeia outras publicações no jornal. Nesse sentido, levantou-se nesta pesquisa a hipótese de que a grande imprensa reforça a ideia de que é necessário estabelecer metas quantificáveis, monitorar seu cumprimento e estimular a competitividade entre escolas e docentes como forma de tornar mais eficaz a gestão do sistema de ensino, seja em editoriais, artigos de opinião ou reportagem.

### **2.1.3 Construindo a “qualidade da educação pública: do direito universal à concorrência típica de mercado**

Partindo dessa hipótese foram analisadas as publicações d’ OESP nas quais, a partir da divulgação dos resultados do Saresp, evidenciava-se o estímulo à competitividade, por meio do tratamento diferenciado às escolas em razão de seu desempenho, bem como publicações que relacionavam os resultados do Saresp ao estabelecimento e cumprimento de metas.

Além do editorial citado, outras 15 publicações do jornal durante o período estudado remetem aos pontos indicados. Nas publicações *Provão estadual será estendido ao 2º grau* (OESP, 24/04/1997, p. A22), *Professores estaduais podem ganhar bônus. Deputados decidem* (OESP, 14/12/2001, p. A10), *Alunos com boas notas dão mais bônus a professor* (OESP, 08/02/2002, p. A8), *Revolução sob impasse* (OESP, 24/11/2004, p. A2), *Exame estadual vai*

*avaliar alunos em matemática* (OESP, 08/06/2005, p. A21), *Governos vão ensinar escolas a usar dados* (OESP, 29/04/2007, p. H15), *SP premiará escola que evoluir no desempenho e na gestão* (OESP, 20/08/2007, p. A15), *Serra antecipa bônus a professor e anuncia vagas* (OESP, 16/10/2007, p. A19), *Mau desempenho leva SP a dar reforço de português e matemática* (OESP, 08/11/2007, p. A30), o uso dos resultados do Saresp corroborava para a imposição de metas que deveriam ser cumpridas.

Nessas publicações retomavam-se os princípios de produtividade e eficiência analisados anteriormente que contribuem para a imposição de uma lógica extrínseca aos princípios da educação. Identificou-se como metas indicadas nas publicações: a redução da taxa de evasão, a redução do absenteísmo docente e a melhoria dos resultados, bem como o uso desses dados para a definição da prática pedagógica.

Em declarações como “com essas melhorias realizadas a partir do provão, a rede pública estadual conseguiu diminuir em 4% o índice de evasão” (OESP, 24/04/1997, p. A22), observava-se a ratificação de um objetivo identificado desde as *Diretrizes Educacionais* de 1995. Com os recursos estatísticos mobilizados pelo Saresp fora possível iniciar um monitoramento desse indicador e associá-lo como variável que compunha o desempenho da escola. Relacionando sua redução à melhora do desempenho, induzia-se o esforço das unidades na reversão desses índices.

As notícias veiculadas em OESP indicam como o Saresp influenciou também a política de remuneração docente. Por meio da implementação de bonificação salarial noticiada desde o ano de 2001 para as escolas e funcionários que atingissem as metas estipuladas por SEE/SP, a secretaria promoveu uma premiação que visava tanto a redução das ausências dos docentes quanto a própria melhoria dos resultados da rede. Essas metas estão indicadas no jornal em afirmações como “quanto menos faltas e melhores os indicadores, mais dinheiro será repassado” (OESP, 14/12/2001, p. A10), “para ganhar bônus, o professor ou gestor acumula pontos. O único componente individual é a assiduidade” (OESP, 08/02/2002, p. A8), e, ainda, “o governo vai premiar os funcionários pelo desempenho em exames externos” (OESP, 16/10/2007, p. A19). A implementação da gratificação expunha como contrapartida a ausência de um plano de carreira consolidado e de uma política de reajuste que abrangesse toda a rede. Tal medida encontrou, a princípio, resistência junto à categoria docente. À época, a presidente da Apeoesp, Maria Isabel Noronha, declarou no próprio jornal que “com o dinheiro gasto, já era possível conceder um reajuste de pelo menos 8%, que atingiria todos os professores” (OESP, 08/02/2002, p. A8).

À revelia da resistência inicial, a política de bonificação persistiu e promoveu ainda o refinamento e uma maior individualização das metas em relação às unidades da rede, como se verifica na seguinte declaração da secretária Maria Helena Guimarães: “quanto mais a escola avançar em relação à meta determinada para ela, mais receberá” (OESP, 20/08/2007, p. A15). Por essa época implementou-se também o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), um indicador de monitoramento da qualidade das escolas paulistas no qual se consideram o desempenho dos alunos aferido pelo Saresp, bem como dados sobre fluxo escolar, que conduziam a delimitação da meta a ser alcançada em cada escola da rede.

Compreende-se, a partir das informações expostas, que a preferência pela promoção de bonificações pontuais em substituição aos necessários reajustes salariais para a rede foi uma escolha politicamente orientada, objetivando a maior eficiência das escolas e dos indivíduos. Com a implementação de uma premiação em dinheiro pontualmente para quem (escolas e funcionários) atingisse as imposições realizadas pela secretaria, esta desenvolvia um mecanismo de transferência das funções de monitoramento e cobrança para os próprios indivíduos.

O efeito que se desdobrou a partir da incorporação individual dos princípios de eficiência e produtividades estimulados pela SEE/SP foi a promoção da competitividade na rede. O princípio concorrencial, reconhecidamente oriundo do universo da economia de mercado capitalista, passou a ser incorporado a partir da divulgação e comparação dos resultados do Saresp, como indicam as seguintes publicações de OESP: *Provão estadual será estendido ao 2º grau* (OESP, 24/04/1997, p. A22), *Escolas do interior de SP superam as da capital* (OESP, 24/11/1999, p. A18), *Falta aluno em boas escolas da rede estadual* (OESP, 08/01/2002, p. A7), *Alunos com boas notas dão mais bônus a professor* (OESP, 08/02/2002, p. A8), *Governos vão ensinar escolas a usar dados* (OESP, 29/04/2007, p. H15), *SP premiará escola que evoluir no desempenho e na gestão* (OESP, 20/08/2007, p. A15).

Essas publicações permitem observar que a concorrência entre as unidades era estimulada pela comparação de resultados, mesmo antes da implementação das gratificações por bônus, como indicam as afirmações em OESP que “as unidades, explicou (Rose Neubauer), são comparadas com outras pertencentes à mesma delegacia de ensino” (OESP, 24/04/1997, p. A22), e também que “as escolas receberão um relatório descritivo sobre seu desempenho em relação às outras instituições” (OESP, 24/11/1999, p. A18). Nesse sentido, a divulgação dos resultados colocados em termos comparativos tinha por objetivo melhorar o desempenho das

unidades dentro dos parâmetros preestabelecidos do Saresp, indiferente do contexto de cada unidade.

Com o estabelecimento das gratificações por bônus às unidades e funcionários que evoluíssem em seus indicadores evidencia-se um acirramento dessa competitividade que implicava também no aprimoramento da performance individual do docente segundo os parâmetros do Saresp, considerando que para conseguir o prêmio deveria se reduzir as ausências no decorrer do período letivo bem como seguir a prescrição curricular das competências e habilidades privilegiadas na matriz de referência da avaliação paulista. A medida de avaliação do trabalho docente era, assim, sua capacidade de assimilar e incorporar os princípios preconizados na reforma paulista.

A ampla exposição dos resultados concorria para que a competitividade se estabelecesse como um princípio da rede. Afinal, “cada escola terá termos de comparação com ela mesma, com unidades de seu grupo e com outras. Vai ficar mais claro como elas poderão usar os dados para melhorar” (OESP, 29/04/2007, p. H15). O sentido de qualidade inferido a partir dessas informações é o de conseguir melhores desempenhos que as outras unidades no escopo proposto pelo Saresp, não de oferecer uma formação ampla aos alunos. Assim, apesar de avaliação educacional proposta reiterar o discurso da promoção da qualidade pela racionalização tecnológica dos recursos e das ações pedagógicas, opera contraditoriamente a esse princípio quando impele o indivíduo à aquisição de algumas competências e habilidades específicas em detrimento de uma relação reflexiva com conhecimentos de diferentes campos que viabilizariam não apenas a identificação da realidade, mas a constituição de alternativas a ela.

A incorporação individual desses princípios pelos docentes implicava na instauração de um estado de vigia constante do comportamento dos demais colegas, como indica a declaração em OESP da presidente sindical da Apeoesp à época: “isso gera uma competição e uma fiscalização entre eles. Cada vez que um professor falta, o outro pensa que vai ganhar menos dinheiro” (OESP, 08/02/2002, p. A8). A partir dessa afirmação, pode-se compreender também que a estratégia mobilizada pela SEE/SP incidia no deslocamento da tensão da rede ocasionada pela implementação de políticas educacionais arbitrárias para as relações no interior das unidades escolares entre professores e professores, professores e alunos, gestores e professores.

O estímulo ao cumprimento de metas pelas equipes escolares e, ainda, à competitividade pela comparação entre os resultados das unidades, foi identificada não apenas nas publicações de OESP, como também nos relatórios emitidos pela SEE/SP. Nesses, as metas da SEE/SP não

se encontravam caracterizadas como tal, diluíam-se nos relatórios como comportamento a ser incorporado. Em citações já apresentadas, reforçavam-se as associações, por exemplo, entre a aprovação escolar do indivíduo e o seu melhor desempenho comparado àquele que havia sido reprovado, induzindo à ideia de que a reprovação causava o mal desempenho e não seu inverso.

De outro modo, incentivava-se aos professores a constituição de uma “postura pedagógica”, no sentido desses profissionais assumirem o compromisso de melhorar a escola e utilizarem os resultados de seus alunos para avaliarem seu próprio trabalho (SÃO PAULO, 2000, p. 78). Assim, a palavra compromisso assume a conotação de meta, pois o efeito pretendido, ao cabo, é mobilizar o professor para a melhoria dos resultados.

De forma semelhante foram operacionalizados os questionários encaminhados aos gestores: professores coordenadores e diretores. As perguntas encaminhadas aos professores coordenadores, função desempenhada sem a necessidade de aprovação em concurso público, sendo referendado pelo diretor e pelo supervisor escolar da unidade, direcionavam a atenção para a necessidade de atuação desse profissional frente à implementação do currículo com base nos parâmetros da avaliação. Exemplarmente, apresenta-se o seguinte item descritivo do relatório do ano de 2000: “Analisar com os professores os resultados das avaliações, para identificar em quais conteúdos/habilidades os alunos encontram maior dificuldades, visando reformular a prática pedagógica”. Ao que os professores coordenadores responderam percentualmente: “muitas vezes: 36,9; regularmente: 49,9; poucas vezes/nunca: 12,7” (SÃO PAULO, 2002, p. 21), sendo que apenas 0,5% não respondeu à questão.

Não é objetivo desta pesquisa verificar a validade das respostas contidas nesses itens, mas de observar como o próprio questionário estimula a adoção de práticas, seja a priori ou posteriori de sua aplicação. Assim, se o indivíduo ainda não havia adotado o comportamento estimulado pela SEE/SP, ele passa a perceber como esse comportamento é valorizado e busca responder afirmativamente, mesmo que sua prática possa se revelar outra.

Professores coordenadores e diretores, como membros da denominada equipe gestora, respondiam, nesses questionários, a perguntas iguais ou semelhantes, com nuances diferenciais em decorrência da função exercida. Dessa forma, quanto à sua mobilização profissional, ambos deviam responder se conseguiam “estabelecer expectativas altas para si”, quando o diretor respondia, também, se manifestava “sentimento de orgulho sempre que uma meta é atingida” (SÃO PAULO, 2002, p. 29). Do conjunto das perguntas realizadas no questionário, analisa-se

que a função dos relatórios oficiais, além de apresentar os resultados da avaliação paulista, incidia sobre a constituição de um outro padrão de comportamento nos diferentes profissionais.

Nesse sentido, também a competitividade se estabelecia como comportamento a ser estimulado, como nos itens descritivos respondidos pelos diretores em relação à sua atuação frente à constituição de uma imagem da escola. Pelo questionário, seria função desse: “promover o prestígio da escola de modo a atrair professores talentosos, dinâmicos e comprometidos com o sucesso dos alunos” e “divulgar as experiências bem-sucedidas de aprendizagem e de participação dentro da escola e das escolas vizinhas” (SÃO PAULO, 2002, p. 32). Explicita-se a tentativa de construir esse senso de concorrência através da coordenação a distância do engajamento dos gestores escolares.

Se, de modo geral, o princípio da competitividade é refutável eticamente visto os limites extrapolados em nome da livre concorrência, pela agressividade com que empresas vão em busca de novos consumidores, quando empregados na educação, podem ser considerados irracionais. Como, analisando que se trata de uma rede de ensino na qual circulam, quase sempre, os mesmos funcionários, procura-se “atrair os professores talentosos, dinâmicos e comprometidos”, sendo que provavelmente se estará subtraindo esse profissional de uma escola próxima que também precisa dele? Por que gerar, dentro de seu grupo de professores ou com as escolas da região, o sentimento de competição referendado pelas práticas de exposição de “experiências bem-sucedidas”, quando se deve reconhecer a natureza inédita e irreprodutível da experiência formativa? Afinal, mesmo que se tente replicá-la, as peculiaridades relacionadas aos estudantes, ao ambiente e à própria prática pedagógica levam a resultados diferentes dos expostos como exemplos de sucesso.

Assim, as funções de coação por melhores resultados, comparação e exacerbação do valor dos resultados, de fiscalização das práticas e comportamentos frente a esses, passam a ser realizadas pelos próprios indivíduos sujeitados a esse processo, mesmo que se revelem irracionais.

A competitividade foi, com frequência, reiterada no discurso técnico-científico sustentado nos relatórios oficiais, pela comparação entre os desempenhos dos indivíduos por suas características pessoais, de grupo social e classe econômica, bem como o posicionamento dos resultados das escolas em tabelas que possibilitavam posicionar as escolas entre melhores e piores, e, ainda, o uso desse discurso para a promoção de um tratamento diferenciado às unidades, de acordo com seus índices, evidenciado em 8 publicações d'OESP.



Nessas publicações, o tratamento dispensado a cada escola segundo seu desempenho foi expresso através de afirmações como: “a Cogesp montou um sistema de acompanhamento que divide a escola em três categorias: de sucesso, de transição e de risco” (OESP, 06/10/1998, p. A21); “todas as escolas receberão prêmios em dinheiro – R\$ 30 milhões, ao todo – para aplicar em projetos pedagógicos. Mas aquelas na média e abaixo da média têm de apresentar projetos detalhando como pretendem usar o recurso” (OESP, 25/10/2000, p. A10); “Nas escolas que ficaram acima da média, os premiados conheceram cidades de São Paulo; nas consideradas ótimas, visitaram outros estados” (OESP, 18/01/2002, p. ZS6); “os colégios em Destaque e Acima da Média terão autonomia para realizar investimentos com essa verba” (OESP, 18/01/2002, p. ZO5).

Dessa forma, verifica-se a tentativa de submeter a autonomia da escola, defendida pelas *Diretrizes Educacionais*, aos resultados aferidos. Mesmo as unidades que alcançaram os resultados esperados não tiveram sua autonomia relativa respeitada para pensar o projeto de escola resguardado. Pode-se inferir que tenham aderido, com antecedência, ao projeto da administração central. Esse condicionamento das escolhas da escola à consecução de bons resultados na avaliação é indicativo da heteronomia em que se baseou a relação da escola com a SEE/SP a partir da implementação do Saresp.

### **Considerações Finais**

Desde sua implementação, no ano de 1996, até 2007, período pesquisado neste estudo, o Saresp constituiu-se como um dos principais mecanismos de indução, controle e monitoramento da política educacional da SEE/SP, se consideradas as diversas funções que cumpriu junto à reforma da educação promovida pela administração paulista naquele período. O sistema de avaliação imposto à rede estadual viabilizou a política educacional que esboçava no documento *Diretrizes Educacionais*, no qual a secretaria realizava um diagnóstico de crise das instituições escolares do estado de São Paulo e colocava o desenvolvimento de mecanismos de controle da qualidade como condição para que a educação cumprisse a função de promover o sucesso econômico do país frente ao acirramento da competitividade no mercado internacional (SÃO PAULO, 1995, p. 8).

Entre as principais estratégias articuladas a partir da concepção do Saresp encontrava-se a divulgação dos resultados da avaliação não apenas aos envolvidos diretamente no processo, mas à sociedade de modo geral, sob o argumento de dar mais transparência à educação pública paulista, em acordo com o princípio democrático de prestação de contas, ao possibilitar o acesso

das informações sobre as escolas. Tal estratégia consolidou-se, para além dos próprios relatórios oficiais elaborados pela SEE/SP em parceria com as instituições privadas que assessoraram a realização das diversas edições da avaliação no período, pela divulgação das informações na grande imprensa paulista.

Por esse motivo, esta análise considerou as duas fontes para compreender as principais tendências evidenciadas na intersecção do discurso científico dos elaboradores da avaliação com o discurso político da secretaria, da formação da opinião pública pela grande imprensa e em sua convergência com os interesses privados expressos no jornal *O Estado de São Paulo*.

Pela divulgação do Saresp tanto nos meios oficiais - primeiro com os relatórios estritamente impressos e depois com a disponibilização de informações nas páginas eletrônicas da FDE e da SEE/SP -, quanto nas publicações do jornal OESP, observou-se ao longo desta pesquisa a associação constante dos resultados a expressões como “baixa qualidade do ensino fundamental”, “precariedade do ensino fundamental”, “má qualidade do ensino”, “mau ensino”, “fracasso escolar”. Os modos de divulgação que atribuíam tais conotações à educação pública, desarticulados de uma reflexão crítica sobre as razões históricas e sociais desses resultados, contribuíram, conforme levantado na hipótese central desta pesquisa, para converter as percepções do senso comum sobre os problemas das instituições escolares paulistas em representação de um quadro crônico do ensino.

Tal crise, estabelecida a priori desde as Diretrizes Educacionais, é ratificada pela exposição dos resultados em seus aspectos quantitativos e pela exploração parcial dos dados contextuais, que, em tese, possibilitariam uma compreensão ampliada das condições objetivas das escolas e de seus sujeitos. A preponderância das informações quantitativas para a definição da qualidade da escola, desassociada de estudos compreensivos sobre as suas razões, insere-se em uma tendência mais geral do capitalismo que é a racionalização dos modos de produção objetivando maior eficácia e eficiência (LAVAL, 2004). No que se refere à educação estadual paulista, observou-se que tais critérios foram estimulados por meio da avaliação que se instituiu, tanto como método de coleta de informações quanto meta a ser alcançada pelas unidades educacionais.

A eficácia ensejada às instituições escolares pela SEE/SP e evidenciada pelos relatórios oficiais e publicações no jornal OESP realizar-se-ia pela combinação da eficiência e da produtividade de cada uma das escolas da rede e de seus sujeitos. Dessa forma, apesar de o

documento das Diretrizes Educacionais diagnosticar uma crise inerente à rede estadual, a partir do Saresp foi possível responsabilizar unitariamente as escolas e suas equipes pelos resultados, bem como atribuir-lhes a competência de reverter tal quadro. Eficiência em reduzir os índices de evasão e reprovação que causavam, como enunciado nos documentos da secretaria, desperdício ao erário e a produtividade expressa pelos resultados de desempenho dados a conhecimento público. A qualidade da escola era, assim, avaliada a partir de parâmetros extrínsecos à sua lógica interna, aproximando-a de uma lógica própria ao sistema produtivo.

As descrições e conotações associadas as noções de eficácia, produtividade e eficiência impelidas à rede estadual a partir da implementação do Saresp evidenciam a tendência a aproximar o sentido de qualidade educacional afinada com os meios e fins do sistema produtivo, consoante com o que se questionou na hipótese “a”. Essa aproximação a tal lógica era indicada também pelas funções atribuídas à educação como a inserção, bem-sucedida, dos estudantes no mercado de trabalho. Nesse sentido, os resultados considerados negativos da avaliação eram acionados, por vezes, para justificar as desigualdades sociais, responsabilizando a instituição escolar não só por esses resultados, mas também pelo insucesso econômico dos indivíduos com impacto em toda a sociedade (OESP, 13/06/1998, p. A3).

A exploração dos resultados negativos apresentava, ainda, outra face. Como suscitado na hipótese “b”, num amplo conjunto de publicações d’OESP bem como nos relatórios e outras publicações oficiais emitidas pela SEE/SP, estabelecia-se a correlação entre esses dados e a necessidade de intervenções da secretaria nas escolas, visando a melhoria dos resultados. Na exposição oficial dos dados, os progressos aferidos no rendimento das escolas paulistas eram atribuídos às políticas implementadas pela secretaria, em especial às ações de formação continuada dos profissionais da educação. Essa pareceu também ser a principal solução encontrada para a melhoria da qualidade da educação paulista nas publicações do jornal analisado, defendida principalmente nas declarações que frequentemente eram realizadas pelos representantes da secretaria ao jornal, bem como a paulatina prescrição de um novo currículo para a rede, tendo por base o escopo avaliado pelo Saresp.

Pela importância direcionada às diferentes políticas de formação continuada na rede, observou-se a imposição de novos padrões de comportamento às equipes escolares da rede. Os relatórios oficiais ensejavam um perfil de docente compromissado com a melhoria dos resultados do Saresp. A noção de compromisso com a elevação dos indicadores se estendia para os professores coordenadores e aos diretores de escola, que deveriam empenhar-se em estimular

suas equipes para alcançar melhores desempenhos nas provas, cumprir as metas estabelecidas pela SEE/SP e promover, através da exposição do que eram consideradas experiências bem-sucedidas e de bons resultados, a competitividade entre as unidades da rede. Para a secretaria, conforme pode ser observado nos relatórios oficiais, a conotação atribuída a essas experiências bem-sucedidas envolvia o compromisso dos professores com a melhoria dos indicadores da escola, corroborado pelo esforço da equipe gestora em discutir os resultados do Saresp e expressar satisfação no cumprimento das metas estabelecidas.

Um novo professor “líder e orientador” de seus alunos também era requerido pelo editorial de OESP, em que se afirmava que a decisão unilateral de SEE/SP de usar os resultados do Saresp em Língua Portuguesa para reprovar 50 mil estudantes no ano de 2001 havia sido um avanço (OESP, 12/02/2002, p. A3). A expressão utilizada pelo jornal, assim como “sucesso”, “motivação”, é típica do mundo corporativo e estimulam a competição e não a colaboração necessária para a lógica ensino-aprendizagem em rede.

Se nas publicações oficiais impunha-se ao diretor a função de promover a competitividade entre as unidades educacionais, no jornal ela era estimulada pela reprodução das tabelas e gráficos com as classificações das escolas segundo os resultados das avaliações cedidos por SEE/SP, em que se apontavam as escolas em diferentes escalas de desempenho, bem como a disponibilização, para seus assinantes, das listas com as “melhores” e “piores” escolas da rede estadual.

O princípio da concorrência foi estimulado também pela implantação do sistema de bonificação aos profissionais das unidades educacionais da rede paulista. Segundo a direção de um dos principais sindicatos dos professores de São Paulo, a Apeoesp, tal medida fomentava a competitividade e a fiscalização entre os próprios docentes, tendo em vista a obtenção do bônus. Assim, retomando a hipótese “c”, apesar de os documentos oficiais que precederam o Saresp afirmarem que o conjunto de medidas adotadas teria por finalidade constituir a equidade na rede, a efetivação das propostas mostrou a valorização do ímpeto competitivo como mecanismo para melhoria dos resultados de desempenho entre as unidades.

Entre os critérios estabelecidos para a premiação em dinheiro encontravam-se a redução do absenteísmo docente e a melhora no desempenho apresentado pela escola. Em 2007, a instituição do Idesp chancelou a administração da rede por meio da imposição de metas às

escolas. Nesse ano, ainda, consolidou-se a proposta curricular estadual tendo como parâmetro principal o recorte cognitivo avaliado pelo Saresp.

Com base em um discurso racional, técnico, científico de qualidade e da apresentação de soluções em larga escala para os problemas identificados nas instituições escolares, um conjunto de intervenções – formação continuada, estabelecimento de metas, bonificações entre outras – foram adotadas por uma administração totalitária da rede, inviabilizando a autonomia e o pensamento crítico dos profissionais da educação.

Para além das hipóteses verificadas na pesquisa, a análise das fontes à luz do referencial teórico adotado possibilitou a indicação de algumas tendências da política de avaliação educacional paulista que se reinserem num quadro social mais amplo.

Proposto pelo texto que implementava a reforma da educação paulista a partir de 1995, o Saresp se consolidou como um mecanismo de controle de uma qualidade mensurada pela quantificação de aspectos cognitivos, sociais e econômicos, sob o argumento da objetividade e da neutralidade científica em que se baseiam as avaliações educacionais em larga escala. Em diferentes situações, as autoridades políticas justificaram a avaliação implementada pela sua capacidade de identificar as falhas da rede, de mostrar onde e como deveriam ser realizados os investimentos e como marco de uma administração “técnico-pedagógica” da educação, afirmando que anteriormente as políticas educacionais eram realizadas no “achismo”.

Se é verdade que um processo de avaliação que mobiliza um conjunto de conhecimentos psicométricos e estatísticos tão amplo, capaz de produzir variáveis que quantificam inclusive a influência da “cor”, do sexo ou ainda da condição socioeconômica do indivíduo em seu desempenho escolar, e que essa racionalização poderia colaborar para a superação das dicotomias educacionais, pontua-se que o uso dado a tais conhecimentos desassociado da análise dos fatores que os influenciaram, se mostrou contrário à uma possível superação das desigualdades e, em diferentes ocasiões, corroborou para seu aprofundamento.

Quando analisadas as fontes verificou-se que a construção de variáveis partia de afirmações do senso-comum, dados a priori, como a má qualidade da formação docente, estudantes pobres desempenham pior nas avaliações, a família tem protagonismo no “sucesso escolar”, meninas se saem melhor em Língua Portuguesa, meninos em Matemática, entre outros enunciados que se revestiram de verdade no processo de avaliação desenvolvido na rede paulista. Considerando que cada afirmação guarda algum aspecto presente na realidade, até por

isso têm grande repercussão, esses pressupostos foram tomados como representativos/explicativos da condição da rede estadual, acionados quando politicamente se fazia necessário. Assim, mesmo que portadoras de alguma veracidade, essas variáveis ratificadas pelas técnicas utilizadas, mas desarticuladas de uma investigação profunda em busca das razões históricas de cada uma, não promovem a superação do quadro institucionalizado, pelo contrário, contribuem para a naturalização das desigualdades e individualizam a responsabilidade diante dos resultados.

A ausência de estudos mais compreensivos por parte da SEE/SP, que busquem informações para além dos dados numéricos não caracterizam a neutralidade da técnica, mas é, por sua vez, um indicador do caráter ideológico que se reveste a ciência em tal aplicabilidade, pois, inserida no processo social, é também permeada e suscetível às suas contradições. A defesa contumaz da multifuncionalidade da avaliação, tal como realizada pela representante da fundação Cesgranrio denota a sujeição da técnica ao uso político que lhe é dado (OESP, 27/06/2005, p. A14; OESP, 22/08/2006, p. A16).

No decorrer do período analisado, o uso político do Saresp ficou evidenciado desde as prescrições da SEE/SP sobre como deveria ser utilizado pelas equipes escolares para, a princípio, promover a reflexão sobre os dados nas unidades e, posteriormente, como instrumento para delimitar a ação pedagógica; os questionários direcionados às equipes escolares induziam a adoção de novos comportamentos afinados com os critérios de eficiência, competitividade, produtividade e eficácia nos termos econômicos defendidos na reforma educacional paulista; a instituição de um currículo baseado nos parâmetros da avaliação; o uso dos resultados para definir a “premiação” das escolas que alcançassem as metas previamente estabelecidas, além da utilização desses dados para reprovar 50 mil alunos da rede, tendo como critério único o desempenho em Língua Portuguesa e desconsiderando a relevância da autonomia docente para essa decisão.

Considerando que esse uso – para a reprovação de estudantes - tenha sido pontual e não mais se repetiu, o conjunto de ações no qual se insere é representativo ainda de outra característica da racionalização proposta para a rede educacional paulista: sua irracionalidade. De um ponto de vista técnico, tal irracionalidade evidenciou-se pela incoerência interna entre os dados coletados - seja pelos componentes avaliados nos instrumentos cognitivos ou ainda pela ausência de questionários socioeconômicos em diversas edições - e os dados divulgados.

Assim, nem sempre as mesmas informações foram coletadas e, quando foram, nem sempre se tornaram de amplo conhecimento.

Essa irracionalidade se expressou ainda em termos da eficiência ensejada para a rede: a avaliação que deveria monitorar também a progressão continuada, instituída como mecanismo para correção do fluxo escolar, promoveu a reprovação em massa sob a justificativa da SEE/SP de que cabia a ela provar que os estudantes não estariam “passando de ano” sem saber nada. Não obstante, a expansão do processo de avaliação significou também a circunscrição dos componentes curriculares avaliados, bem como investimentos milionários para a realização das edições da avaliação, contrariando o discurso de austeridade financeira que preponderava na rede e justificava a necessidade da avaliação para se alocar os recursos nos programas certos. Outro indicador é o estímulo a uma competitividade por melhores desempenhos, considerando que as estratégias assimiladas do mercado para a promoção da concorrência, como a fiscalização entre os funcionários e a exposição/comparação dos resultados e das experiências bem-sucedidas, em uma rede pública de ensino são irracionais por provocar desgastes internos que, mesmo que apontem avanços nesta ou naquela unidade escolar, não contribuem para a melhoria da qualidade de toda a rede.

A análise das publicações d'OESP explicita ainda que em poucas ocasiões as críticas à validade metodológica do Saresp foram consideradas no veículo, que para além de informar se propõe a ser um formador de opinião. Nessas ocasiões, a crítica realizada se referia ao fato de que a avaliação teria aferido uma sutil melhora na rede. Pode-se compreender que o critério de validade dos resultados do Saresp se encontre em sua capacidade de evidenciar a crise da escola. Assim, a mistificação dos resultados operou por meio da organização e ratificação de juízos pré-concebidos que postulavam a existência da crise e, por esse modo, atribuiu uma função à avaliação educacional paulista: o gerenciamento científico da escola pública.

No entanto, a lógica expressa, apesar de ter finalidades políticas, não responde apenas a demandas político-partidárias: diferentes publicações d'OESP, no mesmo período, mostram a expansão dos sistemas de avaliação federal sob a administração do PT, histórico opositor do PSDB que compunha a administração estadual paulista à época estudada. Exemplo da similaridade entre os sistemas e funções atribuídas a eles é que, em 2006, o Saresp foi suspenso sob a argumentação de que a Prova Brasil, da administração federal, realizava a avaliação das mesmas competências a custo zero para os cofres dos estados e municípios (OESP, 17/08/2006, p. A20).

Desse modo, a racionalização irracional das ações humanas por meio das avaliações educacionais não é uma característica circunscrita a um grupo político-partidário, nem mesmo restringe seus efeitos à educação, mas se espalham nas relações de produção dos meios de sobrevivência, da cultura e mesmo do lazer. Sob o argumento da elevação da qualidade na educação, corroborou-se para a difusão de preceitos identificados com o *modus operandi* da cadeia produtiva.

O Saresp, ao propor em suas justificativas o acesso a informações à população geral para que pudesse conhecer as condições de aprendizagem e contribuir para o debate sobre a qualidade da escola, balizou o debate sobre a qualidade educacional pelos parâmetros que determinou e aferiu. Assim, ajudou a difundir a ideia de que a qualidade da experiência formativa de crianças e jovens estava circunscrita a variáveis passíveis de mensuração, exatamente aquelas divulgadas pelos sistemas de avaliação em larga escala.

Considerando que ao longo das edições alguns componentes curriculares avaliados foram privilegiados pelas avaliações em detrimento dos demais, pode-se compreender que o Saresp contribuiu contraditoriamente para que essa experiência formativa tenha sofrido um processo de empobrecimento. Se nos três anos iniciais do Saresp havia uma gama maior de componentes avaliados, os questionários aos quais os estudantes foram submetidos apontavam para uma tendência em considerar determinados conhecimentos – Ciências, Língua Portuguesa e Matemática – como mais produtivos em relação a outros, como História, Geografia, Artes e Educação Física. Nesse sentido, houve, em 1998, a tentativa de reduzir a quantidade de horas-aulas de alguns desses componentes, combatida pelas associações representativas dos interesses dos docentes da rede.

Não houve, naquele momento, uma alteração curricular que cingisse os conhecimentos estudados. No entanto, a própria seleção do que seria avaliado pelo Saresp induzia à percepção de quais saberes eram valorizados: prioritariamente a Língua Portuguesa, e também Matemática. Contudo, mesmo nestas disciplinas a noção da produtividade imperava sobre o que seria mensurado, como mostra a observação da então secretária de educação, Rose Neubauer, em que a avaliação supostamente apontava a necessidade de se dedicar mais tempo ao ensino dos cálculos, relegando o ensino da geometria a um segundo plano. Para Neubauer, os cálculos seriam mais significativos para os estudantes e valorizados pelo mercado de trabalho (OESP, 07/04/1999, p. A12).



Em outro momento da rede, já em 2007, a última matéria analisada por esta pesquisa indicava a proposta da então secretária para responder aos resultados preliminares do Saresp. A proposta era a dedicação por 45 dias de toda a escola aos conteúdos em Língua Portuguesa e Matemática considerados deficitários na avaliação. Assim, o professor de geografia deveria abordar em suas aulas conhecimentos que corroborassem para a melhoria dos resultados em Matemática e, no restante do ano letivo, acelerar o ensino dos conteúdos próprios de seu campo de conhecimento (OESP, 08/11/2007, p. A30). Em que pese a noção de que uma interdisciplinaridade discutida e aceita por aqueles que a executariam poderia contribuir para superar dicotomias decorrentes da divisão das disciplinas escolares, essa proposta indica a sujeição de um conhecimento a outro relegando, ainda, suas particularidades à necessidade da administração estadual de elevar seus índices de desempenho. No mesmo ano, consolidou-se a proposta curricular da rede referenciada também nos instrumentos de avaliação do Saresp.

As publicações oficiais, bem como as realizadas pelo OESP no período mostram ainda que entre as principais estratégias para a indução de mudanças na rede encontravam-se as propostas de formação continuada. Sob as denominações de “capacitação” e “treinamento”, os professores eram reunidos ou recebiam materiais baseados nas competências e habilidades aferidas pelo Saresp. Desse modo, superar as deficiências identificadas a priori na formação docente significava ensinar em acordo com a avaliação que se impôs à rede.

Dessa forma, o Saresp se afirmou ao longo do período analisado como um mecanismo de controle de uma qualidade orientada pelos parâmetros estipulados pela administração estadual, circunscritos a aspectos cognitivos correlacionados às necessidades do sistema produtivo. Como efeito, a relação entre o ensino e a aprendizagem foi impelida à adoção de padrões consoantes com as novas expectativas.

Por meio dessa padronização dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos e dos comportamentos estimulados a docentes e estudantes, sob o contexto de influência econômica, evidencia-se a racionalidade instrumental, da ordem do saber-fazer, do sistema de avaliação paulista, pela conversão dos meios para se instituir o debate sobre a qualidade da educação pública em conformação de sujeitos a novos padrões extrínsecos à própria lógica educacional. Não obstante, esse processo deforma o sentido da experiência que deveria ser promovida pela escola em consonância com a formação de um indivíduo reflexivo e emancipado, capaz de analisar sua sociedade e agir nela, não pelo ajustamento ou pela mimese de seus códigos, mas

pelo questionamento e ruptura naquilo que se apresentam em contrário à dignidade da vida humana.

Não obstante, a análise das publicações de OESP e da SEE/SP denota que, apesar de existirem pontos de divergência entre a linha editorial do jornal e as políticas educacionais implementadas pela administração estadual, ambas convergem para a imposição de objetivos à educação pública que visam estreitar a relação dessa com as finalidades do sistema produtivo. As opiniões divergentes sobre usos do Saresp expostas pelo editorial d'OESP não são indicativos de uma autonomia do periódico em relação as propostas adotadas por SEE/SP. Indicam apenas que os caminhos intencionados e os caminhos viabilizados podem ter sido diferentes, prevalecendo, ao cabo, o modelo instrumental de educação pública.

As diferentes estratégias mobilizadas para conformação dos sujeitos, incluindo a escolha dos modos e das informações divulgadas acerca dos resultados, enaltecem a renúncia às individualidades em função do desempenho padronizado. A performance do indivíduo deve responder às metas que lhes foram impostas. Os conteúdos selecionados e compartimentados em função de sua possível relevância prática inviabilizam a reflexão e a crítica, pois determinam ainda o tempo gasto, em termos industriais, em cada aspecto cognitivo ensejado numa lógica de eficiência que evita o desperdício do pensamento que não se encaixa nos parâmetros predeterminados.

A crítica desta pesquisa não se direciona às avaliações educacionais, à busca pela responsabilidade no uso dos recursos públicos destinados à escolarização, ao currículo compartilhado pela rede, à uma escola em diálogo com a sociedade ou ainda à própria noção de qualidade. Direciona-se ao desenvolvimento dos meios e dos fins impostos a cada uma dessas questões. Se a escola pública deve manter o diálogo e prestar contas à sociedade que a financia e se a avaliação educacional pode fornecer informações preciosas para a promoção de um amplo debate sobre a qualidade do ensino, tais propósitos não devem ser convertidos em mecanismos de controle e administração que operam contrariamente à experiência formativa do indivíduo. A escolarização não deve obliterar a crítica e o currículo, espaço de tensões e diálogos, não deveria circunscrever-se a instrumentalização e conformação aos códigos sociais do presente, mas possibilitar o questionamento e a produção de possibilidades.

Assim, acredita-se que a informação deve fomentar e não deformar o debate sobre a escola pública de qualidade e a avaliação educacional, partindo de pressupostos legitimados

nesse debate, pode contribuir sobremaneira para a superação das desigualdades de ensino, enquanto que a sociedade deve ter em vista que esta não é a garantia para a extinção do fosso social originado por um sistema produtivo excludente, mas representa um importante fator na constituição de alternativas a ele.

### Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADRIÃO, Theresa. *Educação e Produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xama, 2006.

\_\_\_\_\_; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado – implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Último acesso em: 20/01/2019.

\_\_\_\_\_; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. *Revista Educação e Políticas em Debate*, São Paulo, v. 1, p. 55, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação in ESTEBAM, M.T e AFONSO, A.J.(orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e rankings escolares. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S16452502009000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16452502009000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 15 ago. 2015.

ANDRADE, J. M; GOUVEIA, V. V; LAROS, J. A. O uso da Teoria de Resposta ao Item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. *Revista Avaliação Psicológica*, 2010, 9(3), pp. 421-435.

ARELARO, Lisete R.G. formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Jun/2017.

AZANHA, José M. Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011.

BANCO MUNDIAL. O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global. Comunicado à imprensa, publicado em 26 de setembro de 2017. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em 20/10/2018.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 53/1, 25/06/10, p. 1-11.

BONTEMPI, Bruno. Mudanças na educação, mudanças na imprensa: a conversão do discurso educacional em opinião pública (O Estado de S. Paulo, 1945-1955). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3. Paraná: Anais, pp 1-7, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Os arautos do liberalismo: imprensa paulista 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNAUBA, Fernando Amaral. Teachers' grading patterns and student learning: evidence from São Paulo state public schools. 2015, 51 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília : UNESCO, 2002.

CARVALHO, João do Prado F. de. A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28/2001.

CASTRO, Mário Ferreira de. Educação, Imprensa e República: A instrução pública no “A Província de São Paulo” 1875-1889. 2003, 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reformas Educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Demerval (Org). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Nov/ 2018.

DRESCH, Jaime F. A Impressão do Consenso: Uma Análise Político-Epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da Apeoesp. 2015, 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

ENTINI, Carlos Eduardo. Pesquisa do jornal em 1926 mostrou necessidade de criação da Universidade de São Paulo. O Estado de S. Paulo. Notícias do acervo. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,pesquisa-do-jornal-em-1926-mostrou-necessidade-de-criacao-da-universidade-de-sao-paulo,9575,0.htm>. Acesso em Out/2018.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAM, M.T e AFONSO, A.J. (orgs). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Francisco C. P. A imprensa liberal na transição democrática (1984-1987): Projeto político e estratégias de convencimento (Revista Visão e Jornal O Estado de S. Paulo. 1994, 417 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

\_\_\_\_\_. O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. Rev. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em Ago/2017.

HORKHEIMER, Max. “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. P 117-161.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LIMA, Getúlio Raimundo de. Receituário de metas educacionais em prol das demandas hodiernas do capital e do trabalho heteronômico. 2015, 141 f. Tese (doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas (ed.). Tecnologia, guerra e fascismo. Tradução: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

\_\_\_\_\_. Razão e Revolução – Hegel e o advento da Teoria Social. Trad. Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

MÉNDEZ, J. M. Álvarez. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

MINHOTO, M. A. P. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. In: Revista Poiésis, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/23/24>. Acesso em Nov/2018.

\_\_\_\_\_.; SASS, O. Indicadores e Educação no Brasil: A avaliação como tecnologia. In: Constelaciones: revista de Teoria Critica. vol 2. Disponível em: [http://www.constelaciones-rtc.net/02/02\\_11.pdf](http://www.constelaciones-rtc.net/02/02_11.pdf). Acesso em Ago/2018

O Estado de S. Paulo. Publicações de Jan/1996 a Dez/2007. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/>. Acesso entre Fev-Maio/2018.

OLIVEIRA, Juarez B. de. A reforma educacional paulista dos anos de 1990: críticas aos modelos de análise. 2017, 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAHAL, S. Políticas públicas de educação: o SARESP no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Leisa Alves. O Ensino de Segundo Grau em O Estado de S. Paulo (1972-1977). 2007, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROSSI, Pamela de Mattos. Os acordos MEC-USAID no jornal O Estado de S. Paulo (1962-1973). 2018, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Eduardo A. C. Por uma Teoria Crítica do neoliberalismo – Marcuse no século XXI. 2018, 244 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO (SEE). Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Documento de Implantação. São Paulo: FDE, 1996b.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/SARESP – Relatório final dos resultados da 1ª aplicação. Volumes I e II. São Paulo: FDE, 1996c.

\_\_\_\_\_. Relatório final de Avaliação 1997. Volumes I, II, III, IV e V. São Paulo: FDE, 1998.

\_\_\_\_\_. Relatório SARESP/1998. Conhecendo os resultados da avaliação. Volumes I, II, III, IV, V e VI. São Paulo: FDE, 2000.

\_\_\_\_\_. Relatório SARESP/2000. Conhecendo os resultados da avaliação. Volumes I, II, III e IV. São Paulo: FDE, 2002.

\_\_\_\_\_. SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – 2003. Disponível em: [http://SARESP.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP\\_Relatorio.pdf](http://SARESP.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf). Acesso em Fev/2018.

\_\_\_\_\_. SARESP 2007. Sumário Executivo. FDE, 2008. Disponível em: [http://SARESP.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim\\_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf](http://SARESP.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf). Acesso em Fev/2018.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli; Souza-Formigoni, Maria Lucia Oliveira. Avanços na Psicometria: Da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. Revista Psicologia: Refl exão e Crítica, 26(2), 241-250. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Último acesso: 20/01/2019.

SAVIANI, Demerval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Eder Alencar. Transposição da Teoria de Resposta ao Item: uma abordagem pedagógica. 2017. 179f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Matemática e Estatísticas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

SOUZA, Sandra Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Mai/2018.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297/0>. Acesso em Dez/2018.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Programas Educacionais: Duas questões. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, p. 43-55, jul./dez. 2005. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2135>. Acesso em Dez/ 2018.

## Legislações

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. In: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm). Acesso em Jan/2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 58.052, de 16 de maio de 2012 (que regulamenta a Lei de Acesso à Informação no Estado de São Paulo). Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-58052-16.05.2012.html>. Acesso em Jan/2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est\\_comunicado\\_se\\_22\\_03\\_1995.htm](http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_comunicado_se_22_03_1995.htm). Acesso em 02 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27\\_1996.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm). Acesso em 20 de junho de 2017.

## Publicações d'OESP

A AVALIAÇÃO que falta. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 12/02/2002, Notas e Informações, p. A3. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020212-39564-spo-3-edi-a3->. 23 de fevereiro de 2018.

A INSTRUÇÃO Pública em São Paulo - Ensino Secundário e Superior. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 15/12/1926. p.03. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19260612-17272-nac-0004-999-4-not/busca/ENSINO>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

ALUNOS da rede estadual serão avaliados hoje. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 23/04/1997, Geral/Educação, A.18. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19970423-37807-nac-0018-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.



ENSINO fundamental reprovado. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 13/06/1998. Notas e Informações, p. A3. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19980613-38223-spo-0003-edi->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

PROVÃO estadual será estendido ao 2º grau. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/04/1997, Geral/Educação, p. A22. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19902-3808-nac-0022-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

QUEM teme a avaliação? O Estado de S. Paulo. São Paulo, 16/11/2003, Notas e informações, p. A3. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20031116-40206-nac-3-edi-a3-n>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

REDE pública trava luta pela qualidade. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 14/10/2004, Caderno Especial, p. H17. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20041014-40539-spo-97-ger-h>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

ANAUATE, Camila. Exame estadual vai avaliar alunos em matemática. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 08/06/2005, Vida&Educação, p. A21. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2005008-40-nac-21-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

ATHIAS, Gabriela. Cresce taxa de aproveitamento de alunos de SP. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 06/10/1998, Geral, p. A21. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/1998100-38339-spo-0021-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria ampliará salas na Febem/SP. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 06/03/1999, Geral/Educação, p. A14. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/1999030-38490-nac-0014-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_; JUNQUEIRA, Juliana. São Paulo antecipa matrícula na rede pública. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 07/04/1999, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19990407-38522-spo-0012-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

ASSUNÇÃO, Moacir. Estado aplica avaliação em 4,7 milhões. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 04/12/2003, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2003120-022-spo-12-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

AVANCINI, Marta. Secretária diz que responsabilidade é da escola. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 01/10/2000, Geral/Educação, p. A11. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20001001-39065-nac-0012-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Para Estado escolas têm bom desempenho. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 25/10/2001, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011025-395-nac-10-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.



\_\_\_\_\_. Desempenho do curso médio está praticamente estagnado. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 25/10/2001, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011025-395-nac-10-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Avaliação das escolas estaduais muda este ano. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 14/11/2001, Geral/Educação, p. A9. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011114-39474-nac-12-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Pais e alunos se unem para salvar colégio. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 20/11/2001, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011120-3980-nac-9-ger-a9-n>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Professores estaduais podem ganhar bônus. Deputados decidem. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 14/12/2001, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2001121-3950-nac-10-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. 300 mil crianças de 4ª e 8ª séries vão fazer provas de recuperação. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 18/12/2001, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011218-39508-nac-12-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Falta aluno em boas escolas. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 08/01/2002, Geral/Educação, p. A7. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020108-39529-nac--ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Inclusão de deficientes dá bons resultados. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 18/02/2002, Geral/Educação, p. A8. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020218-3950-nac-8-ger-a8->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

BAPTISTELLA, Rosa Luiza. Estudantes de SP farão avaliação 4ª feira. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 17/04/1997, Geral/Ensino, p. A24. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19970417-37801-nac-0024-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

CAFARDO, Renata. Professores contra avaliação da Secretaria. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 19/12/2001, Geral/Educação, p. A13. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011219-3909-spo-11-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria adia divulgação da 2ª fase do Saresp. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 31/01/2002, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020131-39552-spo-11-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria reprova 50 mil alunos em exame. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 05/02/2002, Geral/Educação, p. A8. Disponível em:

<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020205-3955-spo--ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Aprender, o principal desejo. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 21/09/2002, Geral, p. A16. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020921-3985-spo-15-ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Progressão continuada terá avaliações anuais. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 29/10/2002, Geral/Educação, p. A9. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20021029-39823-spo-8-ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Bom desempenho em escolas de SP surpreende. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/06/2004, Geral/Educação, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2004024-4042-spo-11-ger-a1->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Alunos reprovam indisciplina. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 15/11/2004, Vida&/Educação, p. A11. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20041115-4051-spo-10-ger-a1->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Aluno estadual tem leitura regular. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 25/06/2005, Vida&/Educação, p. A21. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2005025-4093-nac-20-ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Condição social das crianças influencia desempenho escolar. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 27/06/2005, Vida&/Educação, p. A14. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200502-4095-nac-14-ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação vira regra. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 20/11/2005, Vida&/Educação, p. A28. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20051120-40941-spo-2-ger-a2->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. IWASSO, Simone. Estado suspende avaliação de escolas. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 22/08/2006, Vida&/Qualidade de ensino, p. A20. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200081-41211-nac-19-ger-a2->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Saresp será feito por amostragem. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 22/08/2006, Vida&/Educação, p. A16. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2000822-4121-spo-1-ger-a->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Paulistas participarão de avaliação neste ano. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 21/06/2007, Especial/Metas para a Educação, p. H14. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200021-41519-spo-134-ger->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Educação é a primeira secretaria a sofrer mudança no governo Serra. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/07/2007, Vida&Gestão, p. A12. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200024-41552-spo-11-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Nova secretária é especialista em avaliações. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/07/2007, Vida&Gestão, p. A13. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200024-41552-spo-12-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. SP premiará escola que evoluir no desempenho e na gestão. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 20/08/2007, Vida&Educação, p. A15. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2000820-4159-spo-14-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. IWASSO, Simone. Mau desempenho de alunos leva SP a dar aulas de reforço de português e matemática. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 08/11/2007, Vida&Educação, p. A30. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2001108-4159-spo-29-ger-a3>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

CHALITA, Gabriel. Revolução sob impasse. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/11/2004, Espaço aberto, p. A2. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20041124-40580-nac-2-opi-a2->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

CHARÃO, Cristina. Alunos do Estado participam de avaliação. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 01/10/2000, Geral/Educação, p. A26. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20001001-3905-nac-0012-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

CRUZ, Angélica Santa. Governos vão ensinar escolas a usar dados. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 29/04/2007, Caderno Especial/Dossiê Estado: Qualidade da Educação, p. H15. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2000429-414-spo-184-ger->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

FÁVARO, Tatiana. Melhores colégios indicam caminho e sugerem dedicação. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 18/01/2002, Estadão Sul, p. ZS6. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020118-39539-nac-94-ss-s>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

FDE/SELECT. Comunicado Saresp/98. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 29/04/1998, Economia, p. B15. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19980429-38178-nac-0051-eco>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

FILHO, José Cardoso Palma. Furor avaliativo. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 10/09/2007, Fórum dos Leitores, p. A3. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2000910-4100-spo-3-edi-a3->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

FLOSI, Carina. Serra antecipa bônus a professor e anuncia vagas. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 16/10/2007, Vida&Educação, p. A19. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200101-413-spo-18-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

GONÇALVES, Adilson Roberto. Números otimistas. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 02/07/2004, Espaço Aberto/Fórum de debates, p. A2. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2004002-40435-spo-2-opi-a2->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

IWASSO, Simone. Avaliação estadual vai incluir escolas municipais e particulares. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 06/10/2004, Geral/Educação, p. A14. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2004100-40531-spo-14-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

JUNQUEIRA, Juliana. Melhora desempenho de alunos de São Paulo. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 27/06/1998, Geral/Educação, p. A8. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/1998027-38237-nac-0008-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

JUNQUEIRA, Juliana. Escolas do interior superam as da capital. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 24/11/1999, Geral/Educação, p. A18. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19991124-3853-spo-0018-ger>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

L.C. Nove escolas da região entre as melhores de SP. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 18/01/2002, Estadão Oeste, p. ZO5. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020118-39539-spo-8-so->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

NUNOMURA, Eduardo. Mau ensino cria alunos retirantes. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 25/10/2001, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20011025-39454-nac-10-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Aulas de recuperação: jogos e brincadeiras. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 23/01/2002, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020123-39544-nac-10-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Recuperação escolar: ajuda na prova. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 26/01/2002, Geral/Educação, p. A8. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20020126-39544-nac-8-ger-a8->. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

SANT'ANNA, Emílio. 'Sem uniformidade não há rede'. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 08/03/2007, Vida&/Entrevista, p. A32. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2000308-41414-nac-31-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

SOUZA, Marcos de Moura e. Novo Saresp será aplicado em toda a rede estadual de ensino. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 06/11/2003, Geral/Educação, p. A10. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/2003110-4019-nac-11-ger-a1>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

REHDER, Maria. Escolas de SP farão três provas em novembro. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 07/09/2007, Vida&/Avaliação, p. A21. Disponível em:

<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/200090-4159-spo-20-ger-a>. Último acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

## Anexo 1 - Nota sobre a coleta do material

Buscando contemplar a premissa estabelecida pela SEE/SP de dar amplo conhecimento sobre os resultados obtidos pelo Saresp ao público que direta ou indiretamente estivesse vinculado à escola paulista, ou seja, não somente supervisores, diretores, professores das unidades educacionais da rede estadual, mas também pais, alunos e demais membros da sociedade, decidiu-se por relacionar como fontes tanto os relatórios oficiais impressos expedidos pela Secretaria quanto as informações no sítio eletrônico Saresp.

Ao entrar no sítio eletrônico observamos que os dados disponíveis remontam ao ano de 2002, deixando um interregno durante o qual não há informações retroativo até o ano de 1996, data em que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo foi implantado. Em virtude dessa ausência de informações em rede, recorreu-se à pesquisa dos relatórios impressos. O primeiro movimento foi realizar a solicitação na página da FDE, no campo do Serviço de Informações ao Cidadão (SIC). Ao abrir o campo a primeira informação disponibilizada se refere a Lei Federal nº 12.527 de 2011, a Lei de Acesso à Informação, regulamentada no âmbito estadual pelo Decreto nº 58.052 de 2012. O decreto delibera, entre outros pontos, sobre “o direito fundamental de acesso a documentos, dados e informações” (Artigo 2º), tendo em vista a constituição de mecanismos de divulgação, independente da solicitação, viabilizados pelas tecnologias de informação.

A resposta encaminhada pelo SIC por correspondência eletrônica instruiu à apresentação de solicitação formal junto à SEE/SP ou às Diretorias de Ensino. Ao tentar realizar o protocolo pessoalmente junto à sede da Secretaria na Praça da República, 53, no centro de São Paulo, recebeu-se nova instrução para que se dirigisse ao Largo do Arouche, 302 na mesma região e cidade. Nesse endereço funciona o Departamento de Avaliação Educacional da Secretaria (Daved).

Posteriormente, em outra correspondência eletrônica encaminhada por uma funcionária desse departamento, foi requerido o preenchimento do intitulado “Formulário de solicitação para acesso a informações sigilosas ou restritas”, no qual havia um campo para anexo do projeto de pesquisa. Atendidas as exigências, aguardou-se a resposta. Essa veio composta por um texto explicativo das mudanças conceituais passadas pelo Saresp, salientando o atendimento a outros pesquisadores conforme a Lei de Acesso à Informação e justificando que, devido aos procedimentos incorporados desde a implementação do decreto e anterioridade do Sistema de

Avaliação, os dados solicitados só estariam disponíveis para consulta presencial no acervo histórico do próprio Daved.

Após mais algumas trocas de correspondência eletrônica, alguns telefonemas, conseguiu-se agendar a consulta no Daved. O acervo histórico consistia em alguns armários fechados à chave em uma sala também utilizada para reuniões. A funcionária do departamento que intermediara a solicitação desde o encaminhamento do SIC foi quem realizou a abertura dos armários e a entrega dos relatórios para a consulta. Embora dito que o material fazia parte do acervo histórico do setor, todas as capas dos relatórios impressos em formato brochura tinham assinado à mão o nome de outra funcionária do departamento, possibilitando à compreensão que os documentos não pertenciam ao Daved, mas ao acervo pessoal da servidora. Observação confirmada pela funcionária que nos recepcionou. Entre a primeira instrução recebida do SIC, em novembro de 2017, até a consulta presencial realizada em 1º de março de 2018, passaram pouco mais de três meses.

Enfim, o percurso realizado para se chegar aos relatórios anteriores à publicação no sítio eletrônico da FDE indica que, embora fosse defendida a ampla publicidade dos resultados do Saresp nos documentos oficiais da SEE/SP desde as *Diretrizes Educacionais* de 1995 e, ainda, tendo como parâmetro o exposto no Decreto nº 58.052 de 2012 que previa a implementação de medidas que viabilizassem o acesso às informações produzidas pelos órgãos e secretarias do governo estadual paulista, a realidade para se consultar esses dados mostrou uma lógica inversa à democratização da informação.

Outra questão relevante é o fato de os documentos, mesmo estando em um espaço oficial da Secretaria, pertencerem (assim atestava as assinaturas nas capas) a uma funcionária específica e não ao acervo do departamento. Até aquele momento, esse material ainda não havia sido digitalizado e arquivado de modo a constituir uma memória possível de ser recuperada caso a funcionária decidisse movê-los daquele espaço. Essa condição observada dá indícios de como é realizada a preservação desses documentos como parte da história da rede estadual de ensino e do próprio Saresp.

Facultado o acesso, pode-se proceder à leitura e o registro fotográfico das informações referentes aos relatórios de 1996, 1997, 1998 e 2000. Destaca-se 1999 não houve a realização da avaliação. De acordo com as ponderações de Rahal (2010), que por se tratar de um projeto planejado para uma gestão (se observarmos o período previsto no *Documento de Implantação* é possível concordar o autor), e como a reeleição do partido que ocupava o governo estadual

não era prevista, a realização do também não fora (2010. p. 53). Também não foi localizado no acervo do Daved, durante a consulta presencial os relatórios referentes a 2001, ano em que os resultados foram utilizados para aprovação e reprovação de alunos.

Em relação ao material coletado em *O Estado de S. Paulo*, primeiramente foi realizado o contato telefônico com a central de atendimento do jornal que a consulta, inclusive o uso das publicações em pesquisas acadêmicas, é autorizado mediante a assinatura do periódico. A outra opção disponibilizada seria a consulta via arquivista, segundo a atendente, essa escolha acabaria por ser mais onerosa. Portanto, a escolha se deu pela assinatura que permite o acesso eletrônico do acervo histórico de OESP, desde sua primeira edição em 1875. Outra questão que influenciou a decisão foi a possibilidade de realizar com flexibilidade de tempo novas consultas para sanar dúvidas que houvessem quanto às edições.

O primeiro procedimento de seleção, após acessar a página <https://acervo.estadao.com.br/>, foi a inserção da sigla “Saresp”. Foram elencados 330 resultados entre as décadas de 1990 a 2010, distribuídos em gráficos. Nesse, cada década desdobra-se nos resultados por ano. Tendo em vista que nessa consulta não apareceu nenhum dado relativo a 1996, realizamos, para esse ano, a busca por “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”. Para essa nova consulta foi apresentado um único resultado que realmente se relacionava com a política de avaliação paulista. No período circunscrito nesse estudo, foram encontradas 59 publicações que se referem aos resultados do Saresp.



Anexo 2. Quadro 3 – Relação Hipóteses – Itens (Publicações oficiais da SEE/SP dos resultados do Saresp)

Hipóteses	Itens para o protocolo
As formas de veiculação sobre o rendimento alcançado pelas unidades da rede pública estadual paulista contribuem para a constituição de uma opinião comum cada vez mais difundida de que a escola pública é uma instituição em permanente crise.	Utilização, ao longo das diferentes edições de divulgação dos resultados, de termos, expressões ou sentenças que expressem a ideia de crise na educação pública paulista.
Os documentos oficiais nos quais o Saresp se estabelece como política de avaliação educacional atribuem destaque à formulação de indicadores e à divulgação dos resultados da avaliação externa para o sucesso da reforma paulista, pautando, com isso, o estabelecimento de padrões de produtividade, eficácia e eficiência para escola pública estadual aproximam o modus operandi das instituições de ensino ao desenvolvido no sistema produtivo, sujeitando os fins educacionais a uma lógica que lhe é estranha/extrínseca.	Utilização, ao longo das diferentes edições de divulgação dos resultados, de termos, expressões ou sentenças nas publicações que manifestem acordo com os conceitos de produtividade, eficácia e eficiência conforme seu uso pelas esferas econômicas.
A divulgação pela Secretaria dos dados e indicadores do Saresp justifica à sociedade paulista a necessidade de políticas de intervenção na organização pedagógica e administrativa da escola, deslocando os aspectos políticos dessa organização para uma forma aparentemente neutra de “gerenciamento científico” (MARCUSE, 1999), concedendo à administração central maior controle sobre o cotidiano das escolas em seus aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos.	Observação nas publicações oficiais de propostas ou indicações de intervenção consecutivas à apresentação de resultados.  Apresentação de resultados positivos relacionados à intervenção promovida pela administração centralizada.
Contrariamente ao pretendido nas <i>Diretrizes Educacionais</i> de 1995, as formas de divulgação dos resultados do Saresp pela SEE, ao ressaltarem as medidas diferenciadas para as escolas segundo o seu desempenho, valorizam mais a competitividade do que a equidade entre elas.	Observação nas publicações oficiais de termos ou sentenças que expressem maior valorização da competitividade entre as unidades escolares.

Anexo 3. Quadro 4 – Relação Hipóteses – Itens (Publicações em OESP)

<b>Hipóteses</b>	<b>Itens para o protocolo</b>
As formas de veiculação sobre o rendimento alcançado pelas unidades da rede pública estadual paulista contribuem para a constituição de uma opinião comum cada vez mais difundida de que a escola pública é uma instituição em permanente crise.	Publicações nas quais verificou-se termos, expressões ou sentenças relacionados à baixa qualidade da educação pública estadual. Exemplos: mau-desempenho; crise entre outros.
O veículo de imprensa abordado privilegia em suas publicações os dados quantitativos, justificados e/ou analisados pelas autoridades públicas e acadêmicas, validando-os como demonstrativos da qualidade, ou da ausência desta, na educação pública paulista e considerando o desempenho na avaliação como sinal da produtividade da escola.	Publicações em que se busca aproximar as aprendizagens escolares às demandas do mercado de trabalho.  Publicações que fazem referência ao estabelecimento e cumprimento de metas quantificáveis.
A retórica da imprensa salienta os resultados alcançados pelas escolas como descritivos da baixa qualidade de ensino ofertada por estas e reforça, assim, como positivas as intervenções realizadas pela SEE que têm como parâmetro os resultados do Saresp	Publicações que relacionam os resultados obtidos às iniciativas da administração para controle das práticas escolares  Publicações que ressaltam a baixa qualidade de ensino
A imprensa reforça a ideia de que é necessário estabelecer metas quantificáveis, monitorar o seu cumprimento e estimular a competitividade entre escolas e docentes como forma de tornar mais eficaz de gestão do sistema de ensino, seja em editoriais, artigos de opinião ou reportagens.	Publicações nas quais a partir da divulgação dos resultados evidencia-se o estímulo à competitividade  Publicações nas quais a partir da divulgação dos resultados evidencia-se o tratamento diferenciado às escolas em razão de seu desempenho

Anexo 4. Quadro 5 – Protocolo de Análise das publicações de OESP

<b>Itens</b>	<b>Quantidades de publicações</b>	<b>Descrição dos termos, expressões ou sentenças relacionadas aos itens</b>
Publicações nas quais verificou-se termos relacionados à baixa qualidade da educação pública estadual		
Publicações que relacionam os resultados obtidos às iniciativas da administração para controle das práticas escolares		
Publicações em que se buscam aproximar as aprendizagens escolares às demandas do mercado de trabalho		
Publicações que fazem referência ao estabelecimento e cumprimento de metas quantificáveis		
Publicações nas quais a partir da divulgação dos resultados evidencia-se o estímulo à competitividade		
Publicações nas quais a partir da divulgação dos resultados evidencia-se o tratamento diferenciado às escolas em razão de seu desempenho		

Anexo 5. Quadro 6 - Síntese Saresp – 1996 a 2007 (parte 1- período de implementação)			
Edição	1996	1997	1998
Governador/ Secretária (o) de Educação	Mário Covas (PSDB)/ Rose Neubauer		
Quem foi avaliado? (Abrangência; séries)	1,2 milhão de alunos de 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF) de escolas públicas estaduais, além de municipais e particulares que aderiram	581 mil alunos de 4ª série e 482 mil de 8ª série do EF da rede estadual, mais 15 escolas particulares e 8 redes municipais que efetuaram a adesão	947.036 mil alunos da 5ª série do EF e 1ª série do Ensino Médio (EM) da rede estadual
O que foi avaliado?	3ª série: Língua Portuguesa e Matemática e 7ª série faria também provas de História, Geografia e Ciências	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências, História e Geografia
Referência	Conteúdos desenvolvidos no ano anterior com base nas Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC	Conteúdos desenvolvidos no ano anterior com base nas Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC	Conteúdos desenvolvidos no ano anterior com base nas Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC
Período de coleta de dados	Abril/1996	Abril/ 1997	1º semestre/ 1998
Instrumentos de coleta	Testes de rendimento nos componentes; questionário dos alunos e questionário da escola	Testes de rendimento nos componentes; questionário dos alunos e questionário da escola	Testes de rendimento nos componentes; questionário dos alunos e questionário da escola
Dados divulgados	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas
Divulgação de resultados	2º semestre/ 1996	1998	2000
Uso dos resultados	Rediscutir propostas curriculares e definir projetos de educação continuada para professores	Analisar o trabalho desenvolvido e propor ações corretivas	Articular trabalho desenvolvido aos resultados do Saresp
Assessoria externa e custos	SELECT – Seleção de Recursos Humanos S/C Ltda/ Custo não localizado	Fundação Carlos Chagas Custo: R\$ 2 milhões	Fundação Carlos Chagas Custo não localizado

<b>Quadro 6 - Síntese Saresp – 1996 a 2007 (parte 2- período de consolidação)</b>		
<b>Edição</b>	2000	2001
<b>Governador/ Secretária (o) de Educação</b>	Mário Covas até 06/03 e Geraldo Alckmin (PSDB) a partir de então Rose Neubauer	
<b>Quem foi avaliado? (Abrangência; séries)</b>	1.830.579 alunos da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Médio da rede estadual e mais 93 municípios	Todos os 930 mil estudantes matriculados na 4ª e 8ª séries da rede estadual
<b>O que foi avaliado?</b>	Língua Portuguesa, Matemática	Língua Portuguesa
<b>Referência</b>	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano de acordo com as Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP da Secretaria de Estado da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – MEC
<b>Período de coleta de dados</b>	Final do 2º semestre/ 2000	Final do 2º Semestre
<b>Instrumentos de coleta</b>	Testes de rendimento nos componentes; questionário dos alunos e questionário da escola	Prova
<b>Dados divulgados</b>	Rendimento escolar; perfil dos alunos e características das escolas	Desempenho aferido
<b>Divulgação de resultados</b>	2002	Dezembro/2001
<b>Uso dos resultados</b>	Planejamento de atividades do próximo ano letivo	Determinar os alunos que fariam a recuperação; após segunda avaliação, 50 mil alunos foram reprovados com base nos resultados
<b>Assessoria externa e custos</b>	Fundação Carlos Chagas Custo não localizado	Vunesp Custo não localizado

<b>Quadro 6 - Síntese Saresp – 1996 a 2007 (parte 3 - período de expansão do Sistema de Avaliação)</b>				
<b>Edição</b>	2002	2003	2004	2005

<b>Governador estadual/ Secretário (a) de Educação</b>	Geraldo Alckmin (PSDB) Gabriel Chalita			
<b>Quem foi avaliado? (Abrangência; séries)</b>	Mais de 300 mil alunos 4ª e 8ª séries da rede estadual	4.274.404 alunos milhões de alunos de todas as séries do EF e EM da rede estadual	4,7 milhões de alunos de todas as séries do EF e EM da rede estadual, somada às redes municipais e escolas particulares que aderiram	Cerca de 5 milhões de alunos de todas as séries do EF e EM da rede estadual, além das redes municipais e escolas particulares que aderiram
<b>O que foi avaliado?</b>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática
<b>Referência</b>	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano/ Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano/ Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano/ Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano/ Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC
<b>Período de coleta de dados</b>	Final do 2º Semestre	Novembro de 2003	Novembro de 2004	Novembro de 2005
<b>Instrumentos de coleta</b>	Prova	Prova e questionário do aluno	Prova e questionário do aluno	Prova e questionário do aluno
<b>Dados divulgados nos suportes da SEE analisados</b>	Desempenho aferido	Desempenho Aferido	No sítio da secretária há o <i>link</i> para a divulgação do diagnóstico, porém não se consegue acessar tais resultados. Segundo descritivo de SEE, as escolas receberiam confidencialmente seus dados e os resultados gerais seriam repassados a imprensa	No sítio da secretária há o acesso aos resultados apenas para a escola, Diretoria de Ensino, redes municipais que aderiram e administração/SEE
<b>Período de divulgação dos resultados</b>	Segundo cronograma da SEE, abril de 2003	2004	Segundo cronograma SEE, fevereiro de 2005	Cronograma não divulgado/ Em OESP os resultados foram divulgados em novembro de 2007

<b>Uso dos resultados, segundo SEE</b>	Instrumentos de monitoramento do ensino. Subsidiaram a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.	Instrumentos de monitoramento do ensino. Subsidiaram a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.	Instrumentos de monitoramento do ensino. Subsidiaram a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.	Instrumentos de monitoramento do ensino. Subsidiaram a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.
<b>Assessoria externa e custos</b>	Vunesp Custo não localizado	Fundação Carlos Chagas Custo de R\$ 10 milhões	Cesgranrio Custo de R\$ 7 milhões	Cesgranrio Custo de R\$ 9 milhões

<b>Quadro 6 - Síntese Saresp – 1996 a 2007 (parte 4- articulação entre Saresp e currículo oficial)</b>	
<b>Edição</b>	2007
<b>Governador estadual/ Secretário (a) de Educação</b>	José Serra (PSDB) Maria Lucia Vasconcelos, no mesmo ano assume Maria Helena Guimarães Castro
<b>Quem foi avaliado? (Abrangência; séries)</b>	1.858.077 1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual
<b>O que foi avaliado?</b>	Língua Portuguesa e Matemática
<b>Referência</b>	Competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no próprio ano de acordo com as Propostas Curriculares da CENP/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais –MEC
<b>Período de coleta de dados</b>	Novembro de 2007
<b>Instrumentos de coleta</b>	Prova e questionário para o aluno, professor, professor coordenador e diretor
<b>Dados divulgados nos suportes da SEE analisados</b>	Desempenho aferido e comparado com os resultados do Saeb/2005
<b>Período de divulgação dos resultados</b>	Março, 2008
<b>Uso dos resultados, segundo SEE</b>	Como um dos critérios de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
<b>Assessoria externa e custos</b>	Fundação Carlos Chagas Custo não localizado